

**Aproximación a un ejercicio de sistematización de concepciones y prácticas
alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller**

Nataly Alejandra Avendaño Castiblanco

2014158005

Jeimmy Alejandra Muñoz Ladino

2014158037

Ingrid Tatiana Tapiero Hueso

2014158057

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, D.C, 2018

**Aproximación a un ejercicio de sistematización de concepciones y prácticas
alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller**

Nataly Alejandra Avendaño Castiblanco

Jeimmy Alejandra Muñoz Ladino

Ingrid Tatiana Tapiero Hueso

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil

Tutora

Claudia Marcelina Molina Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, D.C, 2018

Agradecimientos

Gracias a la vida por unirnos en este camino de ser maestras y aprender juntas.


Agradecemos principalmente a nuestras familias, por acompañarnos y apoyarnos incondicionalmente.

A nuestra tutora Claudia Molina, por escuchar, aclarar y complementar nuestras ideas, haciendo que aprendiéramos mutuamente durante este proceso y así, mejorarlo cada vez más.

Gracias a la directora del jardín y al equipo de maestras por recibirnos con la amabilidad y disposición que caracteriza el trabajo en Espantapájaros Taller, convirtiéndose éste en el lugar que nos acogió a partir del diálogo de saberes, de ideas y propuestas.

A los niños y niñas con quienes compartimos, aprendimos y reflexionamos nuestra práctica; gracias por enriquecernos como personas y como maestras.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a todas las personas que de distintas maneras ayudaron a nutrir este trabajo de grado.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 241	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aproximación a un ejercicio de sistematización de experiencias alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller
Autor(es)	Avendaño Castiblanco, Nataly Alejandra; Muñoz Ladino, Jeimmy Alejandra; Tapiero Hueso, Ingrid Tatiana.
Director	Molina Rodríguez, Claudia Marcelina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 241p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	SISTEMATIZACIÓN; EXPERIENCIAS; EDUCACIÓN INICIAL; ECOLOGÍA, CUIDADO

2. Descripción
<p>El ejercicio de investigación para optar al título de pregrado, es un ejercicio de aproximación a la sistematización de experiencias orientada a sistematizar las concepciones, imaginarios, creencias y prácticas de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología. De esta manera, se analizan y se interpretan por medio de entrevistas semiestructuradas, en profundidad y los diarios de campo, dichas experiencias, con el fin de visibilizar los saberes, creencias y prácticas en torno a la ecología y encontrando el lugar que ocupa en el jardín.</p> <p>Además, este ejercicio de investigación permitió explicitar las vivencias, prácticas y saberes de las maestras del jardín Espantapájaros Taller alrededor de la ecología con el fin de reflexionar sobre ellas y plantear nuevas apuestas que permitan resignificarlas y transformarlas. Por tal razón, este ejercicio investigativo brindó aportes teóricos para generar un diálogo de saberes y promover discusiones en torno al lugar de la ecología y a la importancia que tiene esta en la educación inicial, como también en la formación de maestros.</p>

3. Fuentes
Boff, L. (1996). Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres. Madrid, España: Editorial Trotta.
Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Madrid, España: Editorial Trotta.
Capra, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Díaz, L, Torruco, U, Martínez, M & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista investigación en educación media. Vol. 2. Págs. 162-167. Recuperado de: <http://> Consultado el 12 de febrero de 2018.

Eizaguirre, M, Urrutia, G & Askunze, C. (2004). La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. Cap. 1 y 2. España.

Elizalde, A. (2003). Desde el “Desarrollo Sustentable” hacia Sociedades Sustentables. Revista académica Polis. Vol. 1. Págs. 1-23. Recuperado de: <https://polis.revues.org/7154>. Consultado el 9 de mayo de 2017.

Espantapájaros Taller (2014) Jardín Infantil Espantapájaros: el jardín donde inventas tu historia. Recuperado de: <http://espantapajaros.com/jardin/>. Consultado el 25 de agosto de 2018.

Gadotti, M. (s.f.). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Págs. 1-10. Recuperado de: <http://www.uyitskaan.org/wp-content/uploads/2015/06/Pedagog%C3%ADa-de-la-Tierra-y-Cultura-de-la-Sustentabilidad.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2017.

Galeano, (2004). Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada. Colombia: La Carnela editores.

Guattari, F. (1996). Las tres ecologías. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.

Gutiérrez, F & Prado, C. (2015). Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. México: Editorial De la Salle Ediciones.

Jara, O. (2006) La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. Revista La Piragua. No. 23. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/oscar_jarasistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf

Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles (1ª Edición ed.). (C. d. Alforja, Ed.) San José, Costa Rica: Publicaciones Alforja.

Jara, O. (s.f.). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización – CEAAL – Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

Latorre, A. (1996). “Bases metodológicas de la investigación educativa”. Barcelona.

Mariño, V. (2014). “La entrevista semiestructurada”. Métodos y técnicas de investigación.

Conferencia con el sociólogo Vicente Mariño, Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Valladolid. España. Consultada el 12 de febrero de 2018.

Mejía, M. (2012). Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. Bolivia: Ministerio de educación.

MEN, (2014). Referentes técnicos, Documento No. 20, 23 y 24. El sentido de la educación inicial, la exploración del medio y la literatura.

Ramírez, J. (1991). “La sistematización, espejo del maestro innovador”. Bogotá, D.C., Colombia: Centro de Promoción Ecuménica y Social.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico.

Revista Cuicuilco. N. 52. Págs. 40-49. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf> Consultado el 10 de junio de 2018.

Zingaretti, (2008). La ecopedagogía y la formación de los niños. X congreso nacional y II congreso internacional “repensar la niñez en el siglo XXI”. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Zingaretti.pdf>.

Fuentes vivas: Entrevistas maestras de Espantapájaros Taller y registros diarios de campo estudiantes.

4. Contenidos

Este documento se encuentra organizado en cuatro capítulos: en el primero se presenta el marco metodológico, donde se expone el tipo de investigación sobre el cual gira este ejercicio investigativo, exponiendo el fundamento teórico de la sistematización de experiencias así como la ruta del presente ejercicio investigativo, partiendo de Oscar Jara.

El segundo capítulo se refiere al marco teórico, en donde se abordan los conceptos de ecología desde los autores Leonardo Boff, Fritjof Capra y Félix Guattari. Así mismo se centró en los planteamientos de Francisco Gutiérrez y Cruz Prado sobre ecopedagogía. Para finalizar este capítulo se presenta el marco de referencia en donde se exponen las generalidades y el sentido de la educación inicial desde los referentes técnicos de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

En el tercer capítulo se encuentra la reconstrucción del proceso vivido que se realiza a partir de la organización y categorización de la información recogida mediante los instrumentos de investigación, presentando un relato que recoge la experiencia alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller.

En el cuarto capítulo se presentan las conclusiones y reflexiones finales del ejercicio de sistematización realizado en Espantapájaros Taller, en donde además se hace un análisis crítico e interpretativo del mismo y luego se plantean algunos aportes construidos junto al equipo sistematizador.

Finalmente, se encuentran los anexos: entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a las maestras y a la directora del jardín, así como algunos registros de los diarios de campo elaborados por las maestras en formación, los cuales fueron base para llevar a cabo las entrevistas en profundidad. También aparece el cuadro que recoge la categorización de la información o análisis de contenido el cual muestra las categorías y categorías emergentes, que dieron paso a la reconstrucción del proceso vivido, es decir de la experiencia.

5. Metodología

Como modalidad del presente ejercicio de investigación, se asumió la sistematización de experiencias, entendida como “(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo”(Jara, s.f., p.4). Se conformó el equipo sistematizador en donde las protagonistas fueron tres maestras y la directora del jardín Espantapájaros Taller. Por medio la observación participante, entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad sobre los diarios de campo, se recogió la información relacionada con la experiencia, para luego dar lugar a la reconstrucción del proceso vivido a través de la elaboración de un relato y a su vez del análisis de la experiencia, con el fin de ofrecer elementos que permitan su resignificación y transformación.

Se trazó una ruta metodológica desde los planteamientos de Oscar Jara para organizar y reconstruir la experiencia en cinco fases: i) punto de partida, en ésta se considera la práctica pedagógica realizada por las maestras en formación en Espantapájaros Taller y se conforma el equipo sistematizador; ii) preguntas iniciales, se tienen en cuenta las cinco preguntas planteadas por el autor donde se definen, objeto, objetivos, ejes e instrumentos para realizar el ejercicio investigativo; iii) recuperación del proceso vivido, a partir de la información recolectada por medio de los instrumentos se elabora un análisis de contenido y se categoriza la información; iv) reflexiones de fondo, se hizo una lectura del relato elaborado considerando las categorías preestablecidas y las categorías y subcategorías emergentes presentes en el relato relacionándolas con el marco teórico y de referencia, con el fin de analizar reflexivamente las concepciones y prácticas alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller, y por último v) puntos de llegada, se consolida el documento que recoge la experiencia del jardín y a su vez se comparte con todo el equipo de maestras del jardín, en un espacio de reflexión y construcción de propuestas de manera colectiva.

6. Conclusiones

La realización de este ejercicio investigativo permitió plantear varias reflexiones y aportes a las experiencias y prácticas evidenciadas en Espantapájaros Taller alrededor de la ecología, por lo cual se resaltan los siguientes aspectos:

La sistematización de experiencias como ejercicio de investigación desarrollado en Espantapájaros Taller posibilita reconocer y resaltar aquellas prácticas y quehaceres de las maestras, que son valiosos para su resignificación y transformación, permitiéndoles reconocer el lugar de la ecología en sus prácticas pedagógicas y en su cotidianidad.

Es así como esta sistematización brinda aportes fundamentales para pensar la ecología en la educación para la primera infancia. Por tal motivo, se reconoce el impacto de este ejercicio, ya que las maestras reflexionan y plantean nuevas propuestas para que así se enriquezca el proyecto pedagógico del jardín en torno a la ecología y se generen preguntas e inquietudes en la comunidad educativa.

Por último, es importante resaltar el gran valor que las maestras con las que se conformó el equipo sistematizador le dan al ejercicio, ya que esto permitió abrir espacios de reflexión, como también pensar en posibles aportes y retos para replantear el papel de la ecología en la educación inicial.

Elaborado por:

Avendaño Castiblanco Nataly Alejandra; Muñoz Ladino Jeimmy

	Alejandra y Tapiero Hueso Ingrid Tatiana.
Revisado por:	Molina Rodríguez, Claudia Marcelina

Fecha de elaboración del Resumen:	26	09	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1 Marco Metodológico.....	4
1.1 Investigación educativa.....	4
1.1.1 Paradigmas de la investigación educativa.....	5
1.1.1.1 Paradigma socio critico.....	6
1.2 La sistematización de experiencias.....	7
1.2.1 ¿Qué es la sistematización de experiencias?	7
1.2.2 Enfoque de la sistematización de experiencias.....	8
1.2.3 Características de la sistematización de experiencias.....	9
1.2.4 ¿Por qué sistematizar y para qué sistematizar?	11
1.2.5 ¿Cómo sistematizar experiencias? Ruta metodológica Oscar Jara (2012).....	13
1.2.5.1 Punto de partida: vivir la experiencia.....	13
1.2.5.2 Preguntas iniciales.....	13
1.2.5.3 Recuperación del proceso vivido.....	14
1.2.5.4 Reflexiones de fondo.....	14
1.2.5.5 Puntos de llegada.....	15
1.3 Ruta metodológica de la sistematización en Espantapájaros Taller.....	16
1.3.1 Fase 1: Punto de partida.....	17
1.3.2 Fase 2 Preguntas iniciales.....	19
1.3.2.1 ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?	19
1.3.2.2 ¿Qué experiencias queremos sistematizar?	21
1.3.2.3 ¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?	21
1.3.2.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?	22
1.3.3 Fase 3: Recuperación del proceso vivido.....	28
1.3.4 Fase 4: Reflexiones de fondo.....	30

1.3.5 Fase 5: Los puntos de llegada.....	30
1.3.6 Consideraciones éticas.....	31
Capítulo 2 Marco teórico.....	32
2.1 Concepciones sobre la ecología.....	32
2.2 Las tres ecologías: una mirada desde la relaciones.....	34
2.3. Acerca de la ecología profunda.....	36
2.4 La ecología: un llamado para establecer otras relaciones con la Tierra.....	38
2.5 El cuidado, clave para construir otras relaciones con la Tierra.....	40
2.6 Paradigma del cuidado: Un nuevo modelo de habitar la Tierra.....	44
2.7 El cuidado de sí mismo, de los otros y de la Tierra.....	47
2.7.1. El cuidado de sí mismo.....	47
2.7.2. El cuidado de los otros.....	48
2.7.3. El cuidado de la Tierra.....	49
2.8 La Ecopedagogía, una apuesta desde la educación.....	51
2.9. Marco de referencia.....	59
2.9.1 Sentido de la educación inicial.....	59
2.9.2 Actores que participan en la educación inicial.....	61
2.9.3 Ambientes y organización de los espacios del trabajo pedagógico en la educación inicial.....	62
2.9.4 Actividades rectoras: sentido del trabajo pedagógico en educación inicial.....	63
2.9.4.1 La exploración del medio brinda sentidos a las relaciones de los niños y niñas con el mundo.....	64
Capítulo 3 Reconstrucción del proceso vivido.....	66
3.1 Presentando a Espantapájaros Taller.....	66
3.2 Las maestras de Espantapájaros Taller y su concepción de ecología.....	69
3.2.1 Un tejido de relaciones.....	69
3.2.2 La mirada tradicional de la escuela.....	71

3.3 Las experiencias que proponen las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología.....	73
3.3.1 Experiencias educativas.....	73
3.3.2 Vivencias y sentires.....	75
3.4 La propuesta pedagógica de Espantapájaros Taller y su relación con la ecología.....	76
3.4.1 El cuidado de sí mismo y la expresión de los sentimientos.....	77
3.4.2 El cuidado de los otros: desde el encuentro y desencuentro en Espantapájaros Taller.....	80
3.4.2.1. Cuidado entre pares.....	80
3.4.2.2 El manual de convivencia: una expresión del cuidado del otro.....	86
3.4.3 El cuidado de la Tierra: avanzando en la construcción de otras relaciones con ella.....	89
3.4.3.1 La exploración del medio como apuesta para establecer relaciones con la Tierra....	90
3.4.3.2 La experimentación: una propuesta para enriquecer la relación de los niños y las niñas con la Tierra.....	92
3.4.3.3 Una acción para cuidar la Tierra: la separación de residuos.....	96
3.4.3.4 Generar un impacto a partir del actuar cotidiano en Espantapájaros Taller.....	97
3.4.3.4.1 Momentos para dialogar sobre lo que sufre la Tierra y compartir saberes.....	99
3.5 La práctica pedagógica de Espantapájaros taller y su relación con la ecología.....	102
3.5.1 Organización de la rutina en Espantapájaros Taller.....	103
3.5.1.1 Reconocimiento de sí mismos y de los otros a partir de los “rituales”.....	103
3.5.1.2 Compartiendo alrededor de los alimentos.....	106
3.5.1.3 Disfrutando la compañía de los otros en el recreo.....	108
3.5.2 Estrategias pedagógicas presentes en la rutina de Espantapájaros Taller.....	109
3.5.2.1 El vínculo con la literatura: Una manera de establecer relaciones.....	109
3.5.2.2 La exploración sensorial y la relación consigo mismo, con los otros y con la Tierra.....	113
3.5.2.3 El proyecto de aula convoca a indagar y apropiar experiencias.....	114

3.5.2.4	Los talleres de Espantapájaros Taller: Una posibilidad de interrelacionarse.....	118
3.6	Acoger a las familias para construir propuestas pedagógicas en torno a la ecología.....	129
3.6.1	Compartir saberes alrededor de las propuestas pedagógicas.....	131
3.7	Los retos de Espantapájaros Taller para enriquecer su proyecto pedagógico en torno a la ecología.....	133
3.7.1	“Menos es más”.....	133
3.7.2	Vincular la ecología a su propuesta pedagógica.....	135
3.8	El lugar de la ecología en la educación inicial.....	136
3.8.1	Intencionalidades para cuidar-nos.....	136
3.8.2	Estar en contacto con la Tierra convoca a su cuidado.....	138
3.9	El lugar de la ecología en la formación de maestras de Educación Infantil.....	140
3.9.1	“Que las maestras se acerquen a la ecología”.....	140
3.9.2	Integrar la ecología al proyecto pedagógico de las instituciones de educación infantil.....	141
	Capítulo 4 Análisis e interpretación crítica de la experiencia.....	143
4.1	Explicitando las concepciones y experiencias de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología.....	144
4.2	El lugar de la ecología en la propuesta pedagógica de Espantapájaros Taller.....	146
4.3	Retos: la importancia de continuar enriqueciendo el trabajo en Espantapájaros Taller alrededor de la ecología.....	157
4.4	Propuestas de las maestras de Espantapájaros Taller para acercarse a la ecología desde la educación inicial.....	161
4.5	Conclusiones y reflexiones finales.....	165
	Referencias bibliográficas.....	168
	Anexos.....	171
	Anexo 1. Tabla de convenciones realizada al analizar los diarios de campo.....	171

Anexo 2. Diarios de campo que se utilizaron para la realización de las entrevistas en profundidad.....	172
Anexo 3. Análisis entrevista semiestructurada.....	188
Anexo 4. Transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a las maestras.....	193
Anexo 5. Cuadro de análisis de contenido.....	217

Lista de esquemas

Esquema 1. Ruta metodológica de la sistematización en Espantapájaros Taller.....	17
Esquema 2. Uso de los instrumentos en la sistematización en Espantapájaros Taller.....	27

Lista de imágenes

Nº 1. Muñecos quitapesares: un vínculo con lo que soy.....	78
Nº 2. Reconociéndonos desde el trabajo en equipo.....	84
Nº 3. El manual de convivencia: un compromiso para cuidarnos.....	88
Nº 4. La construcción del anemómetro como una posibilidad para pensar en la Tierra.....	101
Nº 5. Horario de la maestra Jennyfer Benítez, segundo semestre de 2018.....	102
Nº 6. El saludo, un momento que permite el encuentro.....	104
Nº 7. La literatura, constructora de vínculos.....	112
Nº 8. Los fenómenos naturales, una “excusa” para unirse como grupo.....	116
Nº 9. El ritual indígena un momento para el reconocimiento.....	118
Nº 10. A través del retrato me “reconozco” junto a otros.....	122
Nº 11. Compartir y crear con otros.....	126
Nº 12. Posibilidades de encuentro.....	128

Introducción

El presente ejercicio de investigación realizado como maestras en formación, parte de la modalidad investigativa sistematización de experiencias, que permite recoger las voces y prácticas de distintos actores que día a día constituyen el entramado de las prácticas educativas, para observarlas, explicitarlas y analizarlas críticamente. Esta sistematización se desarrolló en el jardín infantil Espantapájaros Taller, específicamente con los grupos de niños y niñas entre los 3 años hasta los 5 años y las maestras que acompañaron a los grupos en sus prácticas cotidianas.

De acuerdo a lo anterior, la sistematización se realizó sobre las experiencias de las maestras titulares de los grupos que las maestras en formación acompañaron durante la práctica pedagógica del primer semestre del año 2018, centrando la mirada en la ecología. No obstante, cabe aclarar que en la práctica realizada desde el primer semestre de 2017 hasta el segundo semestre del 2018 se tuvo la oportunidad de observar detalladamente estas prácticas, reflexionarlas y explicitarlas.

Es así que a través del presente ejercicio investigativo se pretendió sistematizar las concepciones y prácticas de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología, puesto que en el transcurso de la práctica pedagógica se evidenciaron prácticas realizadas por las maestras en las que existe un saber pedagógico en torno a la ecología pero que se presentaban implícitamente en Espantapájaros Taller. Por lo tanto, se consideró importante visibilizar cada uno de estos saberes y prácticas, que son pensados desde distintas concepciones, para así mismo comprender sus sentidos y la manera como se piensan en el jardín y cómo puedan dialogarse y compartirse para dar aportes a la educación inicial y a las prácticas pedagógicas que allí se plantean.

Teniendo en cuenta lo anterior, se retomaron las fuentes teóricas y las experiencias propias de las maestras para reconocer a la ecología como pilar fundamental o punto de partida para pensar la educación inicial o las dinámicas pedagógicas de las instituciones que trabajan con la primera

infancia. Además, para establecer desde ella, otras relaciones con la Tierra que permita cohabitar junto con ella.

En este sentido, para dar a conocer el producto de este proceso de sistematización, este documento se organiza en cuatro capítulos: en el primero se presenta el marco metodológico el cual expone el tipo de investigación en el que se enmarca este ejercicio investigativo así como la fundamentación teórica de la sistematización de experiencias. También se presenta la ruta metodológica con sus fases, planteada desde lo que propone Oscar Jara, donde se incluye la justificación, objetivos, objeto y ejes del ejercicio investigativo, además de las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en el mismo.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, el cual muestra aproximaciones teóricas a los conceptos de ecología, cuidado y ecopedagogía. En primera medida, el concepto de ecología es abordado desde los autores Leonardo Boff, Fritjof Capra y Félix Guattari; además, presenta a la ecología como una gran posibilidad de establecer otras relaciones con la Tierra. En segunda instancia el concepto de cuidado es abordado desde los planteamientos de Leonardo Boff, especialmente su libro *El Cuidado Necesario*, (2012) en donde a su vez se muestran las principales características y apuestas que plantea el autor. Para este el cuidado, como nuevo paradigma de habitar la Tierra parte de tres premisas: el cuidado de sí mismo, de los otros y de la Tierra; los cuales también se presentan en este apartado. Por último, el concepto de Ecopedagogía es relacionado a la educación como una apuesta alternativa para pensar la ecología desde distintas experiencias pedagógicas; por esto se retoman los postulados de Gutiérrez & Prado (2015), desde su libro “*Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*” y de esta manera brindar aportes que permitan pensar en la ecología.

Para finalizar este capítulo, se presenta el marco de referencia en el cual se exponen generalidades con respecto a la educación inicial, su sentido y significado para el desarrollo de los niños y las niñas, partiendo de referentes políticos y técnicos con los que actualmente cuenta el país, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales retoma Espantapájaros Taller para su propuesta pedagógica.

El tercer capítulo, da cuenta de la reconstrucción del proceso vivido por medio de un relato, que se realizó a partir de las categorías preestablecidas y las categorías y subcategorías emergentes identificadas una vez realizado el análisis de contenido de la información recolectada desde los instrumentos utilizados, como los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas en profundidad sobre los diarios de campo, realizadas a las maestras titulares y directora del jardín. El ejercicio de análisis de contenido se consolidó en un cuadro de análisis que aparece referenciado y como anexo.

En el cuarto capítulo se analiza y se interpreta críticamente la experiencia de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología, a partir de una lectura crítica del relato y las observaciones realizadas en la práctica pedagógica, relacionando lo anterior con los distintos autores expuestos en el marco teórico y las categorías establecidas y emergentes que resultaron al recopilar y ordenar la información. Asimismo se plantean las conclusiones y reflexiones del ejercicio de sistematización que parten del diálogo de saberes realizado con el equipo sistematizador una vez leído el relato que da cuenta de la reconstrucción del proceso vivido.

Adicionalmente se encuentran los anexos: las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo y entrevistas en profundidad sobre los diarios de campo, que permitieron conocer las voces, experiencias, concepciones y prácticas de las maestras y de la directora del jardín, quienes hicieron parte del equipo sistematizador.

Capítulo 1

Marco metodológico

El siguiente apartado presenta el concepto de investigación educativa, sus antecedentes y características, así como el paradigma socio-crítico, en el cual se enmarca la sistematización de experiencias. De igual manera presenta algunas definiciones de la sistematización de experiencias, su enfoque, características, usos, posibilidades y la ruta metodológica en la que se basó este ejercicio.

1.1 La investigación educativa.

Al ser la investigación una actividad importante y necesaria en el campo educativo, se da apertura a una disciplina académica, esta es la investigación educativa. Este concepto, ha ido cambiando y adoptando otros significados y enfoques de acuerdo a los modos de entender los fenómenos educativos, por lo que actualmente se le pueden atribuir distintas definiciones debido a la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan a la educación. Por lo tanto, esta puede significarse de acuerdo al paradigma o enfoque con el que se asuma el hecho a investigar.

La investigación educativa se ha constituido como “(...) una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. Trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (Latorre, 1996, p. 36). De igual manera, esta tiene el interés de generar conocimiento útil para la acción educativa; así, además de explicar, relacionar e interpretar, asume un compromiso por solucionar los problemas educativos como un proceso autoreflexivo en interacción con sus prácticas.

Atendiendo a sus particularidades, la investigación educativa adquiere ciertas características tomando en cuenta la realidad educativa como variable e interrelacionada con aspectos socioculturales, lo que hace que sus fenómenos sean complejos y de *mayor dificultad epistemológica* (Latorre, 1996, p.38) porque no se desvirtúan del contexto, y por ende, se dificulta su generalización.

Del mismo modo, la relación entre los distintos actores (sujeto-objeto o sujeto-sujeto) son permeadas por los propios procesos de los investigadores; por consiguiente la investigación educativa procura establecer un carácter que retoma diferentes perspectivas y metodologías que no sean experimentales. Así pues, sus paradigmas adquieren un *carácter pluriparadigmático*, ya que estos no son herméticos, por el contrario, se concilian con diferentes perspectivas; siendo a su vez, *multidisciplinar* porque además se enriquece de varias disciplinas que se relacionan con el estudio en el campo educativo, como la psicología, la sociología y la pedagogía; igualmente, el carácter de las metodologías, es *plurimetodológico* puesto que estas al no ser experimentales debido a la diversidad de los fenómenos educativos, procuran vincular la investigación educativa constantemente con la realidad. (Latorre, 1996, p.38).

En este orden de ideas, la investigación educativa no se delimita a unos marcos establecidos, debido a que está acompañada de un carácter complejo y cambiante que toma en cuenta las diferentes posibilidades que le ofrecen los actores, los contextos e incluso sus investigadores.

1.1.1 Paradigmas de la investigación educativa.

En la educación se han formulado distintas posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de paradigmas de

investigación, dentro de los cuales se encuentran el positivista, el interpretativo y el socio-crítico; los dos últimos, plantean posiciones más pluralistas y abiertas. Estos tres grandes paradigmas se consideran marcos de referencia de la investigación educativa.

A continuación se aborda el paradigma sociocrítico sobre el cual se enmarca el presente ejercicio investigativo.

1.1.1.1 *Paradigma Sociocrítico.*

El paradigma socio-crítico busca de forma explícita la autorreflexión crítica, su finalidad gira en torno a una transformación articulada a las relaciones sociales.

A través de la investigación aspira transformar la sociedad con base a una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de las personas implicadas. La investigación trata de develar creencias, valores y supuestos que subyacen a la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. (...) la investigación se concibe como un medio permanente de reflexión. (Latorre, 1996, p. 37)

Es así como este paradigma busca dar respuesta a aquellos problemas que se generan debido a las transformaciones sociales, a partir de la acción, reflexión y análisis.

Popkewitz, 1998, citado por Latorre, (1996) plantea que entre sus principios se encuentran: “a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre, y d) implicar al docente a participar de la autorreflexión” (p. 42).

Por otro lado, “en las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes en el paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla” (Latorre, 1996, p. 43). Es por esto que desde este paradigma se le atribuye a la investigación un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos.

Por lo tanto, desde este paradigma se encuentra la oportunidad para que los actores de la experiencia, participen y autorreflexionen sobre su práctica, lo cual posibilita la construcción de conocimiento de manera colectiva para visibilizar elementos propios de la experiencia y de esta manera, pensar en su práctica, reflexionarla críticamente y transformar elementos que consideren necesarios. Justamente, son estas características del paradigma socio-crítico las que enmarcan la sistematización de experiencias en tanto buscan acercarse de manera autorreflexiva a una experiencia particular para reconstruirla, interpretarla, develar y entender sus sentidos y analizarla con el fin de plantear aportes y nuevas miradas que permitan enriquecerla.

1.2 La sistematización de experiencias

1.2.1 ¿Qué es la sistematización de experiencias?.

Para definir este concepto, se encuentran distintas perspectivas que brindan características y particularidades a la sistematización de experiencias como propuesta metodológica e investigativa. La sistematización es la recopilación, el registro detallado y ordenado de todas aquellas experiencias que se dan en una práctica particular, por lo que“(…) la sistematización es fundamentalmente un diálogo con nuestra práctica, nuestra identidad, nuestra historia y nuestras contradicciones (…)” (Eizaguirre, et al., 2004, p.69).

De acuerdo con su definición, la sistematización de experiencias adquiere el carácter de un proceso riguroso, interrelacionado con las prácticas, con sus participantes y que a su vez, posibilita aprender y transformar la experiencia. Por ello, este ejercicio investigativo comprende la sistematización de experiencias como:

“(…) la sistematización es fundamentalmente un diálogo con nuestra práctica, nuestra identidad, nuestra historia y nuestras contradicciones (…)” (Eizaguire, et al., 2004, p.69).

Para convertir el saber que proviene de cada experiencia en un saber crítico y profundo, pues esta modalidad articula las reflexiones que surgen a partir de las vivencias en diálogo con las aproximaciones teóricas. Lo anterior, hace que los actores de la experiencia puedan reflexionar sobre el lugar en donde se ubica su práctica y su saber con miras a su transformación.

Así, sistematizar experiencias se convierte en un proceso único y en concordancia con esta particularidad, es una fuente de aprendizajes de la cual se debe extraer enseñanzas y comunicar sus saberes que son siempre vitales y de gran riqueza para quienes las viven y hacen parte de las mismas, puesto que “(…) Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido” (Jara, 2012, p. 93).

1.2.2 Enfoque de la sistematización de experiencias.

De acuerdo con las particularidades de los grupos en los que se desarrolló históricamente la sistematización de experiencias, sus enfoques responden a diferentes necesidades vinculadas a sus objetivos en torno a compartir, comprender, reflexionar y aprender de las prácticas, siendo éstas últimas su objeto de estudio. Actualmente la sistematización de experiencias posibilita

espacios para vincular la teoría y la práctica en interacción con la realidad estudiada, como se describe en la “mirada contemporánea” de la “sistematización e investigación”, en la cual, las prácticas son el objeto de estudio de la sistematización y por ende sus sentidos y lógicas se interpretan críticamente; haciendo una conceptualización de las mismas para comprenderlas e intervenirlas, puesto que “El objeto de conocimiento es un aspecto de la realidad que queremos comprender para poder intervenir en ella” (Eizaguirre, et al., 2004, p.36).

De acuerdo con este proceso, se establecen unas fases que generen las condiciones necesarias para que se desarrolle la sistematización, además para que se contextualice la experiencia dentro del lugar determinado para la sistematización y de ésta manera, se analice e interprete la experiencia para finalmente socializarla.

1.2.3. Características de la sistematización de experiencias.

De acuerdo con Eizaguirre, et al. (2004) una de las características principales de la sistematización de experiencias es que esta se realiza a propósito de una práctica o experiencia específica. De igual manera, se pueden identificar varias características las cuales se presentan a continuación:

- Es un proceso de interlocución en constante construcción, enriquecido frecuentemente por los aportes y las dinámicas del equipo. Por lo tanto, su carácter participativo propone una actividad en la que se crea un espacio de trabajo donde compartir, confrontar y discutir las opiniones basado en la confianza de las personas participantes.
- Ordena los acontecimientos de una experiencia, dado que este proceso “(...) lleva implícito un ejercicio de organización, con base a un orden lógico, de los hechos y los conocimientos de la experiencia” (Eizaguirre, et al., 2004, p. 16). Este permite realizar una interpretación

crítica de la experiencia a través del registro de los hechos y la reconstrucción del proceso vivido, que a su vez toma en cuenta los acontecimientos o las percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia.

- Permite construir conocimiento a partir de una experiencia particular, generando aprendizajes de gran utilidad que permiten revelar los sentidos, visibilizar lo que se está haciendo y aprender de la práctica para enriquecerla.

De igual manera, Jara, (2012) plantea otras características de la sistematización de experiencias que permiten entenderla y diferenciarla de otros procesos de reflexión, estudio y análisis de la realidad social:

- La sistematización de experiencias valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias. Pues por medio de esta, se puede poner atención a las interpretaciones que tienen las personas, sujetos y actores protagonistas de dicha experiencia, pues los “(...) sujetos de las experiencias, deben ser los principales sujetos de su sistematización, convirtiéndose ésta en un espacio para que sus interpretaciones, sus intuiciones, sus intenciones, temores y aspiraciones vividas sean compartidas, discutidas, confrontadas” (p. 119).
- El proceso de sistematización permite identificar y explicitar las distintas opiniones y puntos de vista de los actores en torno a las experiencias vividas; estos saberes en ocasiones no son reconocidos por ellos mismos pues se presentan de manera desordenada o dispersos y por medio de la sistematización se pueden recuperar, ordenar y visibilizar.

Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas, pero además se nos

revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros. (p. 120)

De esta manera, los actores se reconocen en sus experiencias, las confrontan y desde su saber específico transforman su práctica gracias a la reflexión.

- La sistematización identifica y formula lecciones aprendidas, pues el proceso interpretativo de la sistematización de experiencias permite volver a la práctica con propuestas transformadoras. Por ello se considera que “(...) las conclusiones de un proceso de sistematización representan aprendizajes que provienen de la reflexión crítica desde y en torno a nuestras experiencias. Incluso ya es común utilizar el término “lecciones aprendidas” para referirse a este tipo de conocimiento producido” (p. 121).

Además, alcanzar “lecciones aprendidas”, es tener una mirada crítica de la reconstrucción e interpretación de una experiencia y a su vez poder identificar problemas claves, cuestionamientos, tensiones y contradicciones que hacen parte del corazón de la experiencia misma y que pueden conducir a la transformación de la intervención de cada actor en el proceso. También, significa explicitar los principales hallazgos que se encontraron al adentrarse en una experiencia en particular, ya que estos no se reducen a descripciones de lo que ocurrió, sino que por el contrario, permiten develar la lógica y los sentidos de los acontecimientos e ir más allá de ellos.

1.2.4 ¿Por qué sistematizar y para qué sistematizar?.

Es relevante destacar otros aspectos fundamentales de la sistematización, que permiten visibilizar su importancia y alcances. Es por esto, que al preguntarse ¿por qué y para qué sistematizar? Eizaguire, et al. (2004) plantean principalmente que “(...) sistematizamos porque

queremos aprender de nuestras prácticas (...)” (p.21). Además se sistematiza para reconocer lo realizado por los actores de la experiencia, mejorar las prácticas, generar y elaborar nuevos conocimientos de las mismas para compartirlos o comunicarlos con otras personas. Del mismo modo, al sistematizar se busca analizar y reconocer avances, retos y perspectivas que aportan a la transformación social.

Otras de las posibilidades o alcances de la sistematización de experiencias es que por medio de esta se valoran otras iniciativas de las personas que participan en ella, ya que se empoderan al reconocer que pueden ser sujetos transformadores de la experiencia. Además, al sistematizar se puede fortalecer la capacidad de propuesta, al encontrar explicaciones claras, reafirmar y fundamentar con mayores argumentos los sentidos sobre los cuales se construyen los procesos y la experiencia en sí.

De ésta manera, Jara, (2012) argumenta que hay cinco grandes campos en los que la sistematización puede ser útil; estos son:

1. Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.
2. Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
3. Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
4. Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.
5. Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización. (p.130)

1.2.5 ¿Cómo sistematizar experiencias?.

La ruta metodológica que propone Jara, (2012) para sistematizar experiencias se compone de cinco fases; estas son:

1.2.5.1. Punto de partida: vivir la experiencia.

Para el autor, es indispensable conocer de la experiencia que se va a sistematizar, así como reconocer y conformar el equipo sistematizador que protagonizará el proceso mediante sus vivencias, aprendizajes, aportes, etc.; los cuales serán fundamentales para el desarrollo metodológico, las reflexiones y la realización de los productos comunicativos de la sistematización de la experiencia.

De igual manera, serán necesarios algunos registros que recuperen la experiencia para posteriormente ordenarla, interpretarla, dialogarla y darla a conocer.

1.2.5.2. Preguntas iniciales.

Es el inicio del proceso de sistematización, para esto argumenta el autor que es necesario plantearse cinco preguntas, las cuales guiarán la sistematización:

- ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

Aquí se trata de definir el **objetivo** de la sistematización, teniendo en cuenta la utilidad de la misma, así como los intereses y las posibilidades del equipo sistematizador.

- ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?

En esta se delimita el **objeto** de la sistematización, en donde se escoge la experiencia que se va a sistematizar, indicando el lugar donde la experiencia se ha llevado a cabo y, de considerarse necesario, el periodo de tiempo en el que se va a sistematizar.

- ¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?

En esta se precisa el **eje** de la sistematización que será el hilo conductor que atraviesa la experiencia y que define los aspectos centrales que interesa sistematizar, lo cual permitirá centrar el análisis y la reflexión crítica.

- ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Se identifica la información que se necesita para recuperar el proceso vivido, así como los instrumentos que permitirán su recolección.

- ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Define el plan de sistematización, en el cual se plantean las tareas a realizar, funciones, recursos y cronograma de actividades para el proceso de sistematización.

1.2.5.3 Recuperación del proceso vivido.

En este momento de la sistematización, el autor propone “*Ordenar y clasificar la información*” para reconstruir la experiencia “tal como sucedió” e identificar sus momentos significativos, sus cambios, entre otros aspectos de acuerdo al eje de la sistematización, para de esta manera reconocer lo ocurrido y categorizarlo, utilizando diferentes instrumentos.

1.2.5.4 Reflexiones de fondo.

También denominado por el autor ¿Por qué pasó lo que pasó? Esta fase de la sistematización permite realizar análisis, síntesis e interpretación crítica sobre el proceso vivido y la experiencia misma. Por esto, Jara, (s.f.) propone dos momentos:

El primero supone realizar análisis y síntesis, en este se plantea iniciar la fase interpretativa sobre lo que se ha reconstruido de la experiencia; analizar los distintos componentes de la experiencia, tanto por separado, como en conjunto, pues allí es donde surgen puntos críticos e

interrogantes. También es fundamental mirar las particularidades y el conjunto; lo personal y colectivo.

El segundo momento es la interpretación crítica la cual permite retomar los interrogantes para preguntarse por las causas de lo sucedido, identificar tensiones e interrelaciones entre los momentos de la experiencia; “(...) entender los factores claves o fundamentales; entender, explicitar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia (¿por qué pasó lo que pasó y no pasó de otro modo?)” (Jara, 2011, p.11). De igual manera confrontar los momentos de la experiencia con formulaciones teóricas.

1.2.5.5 Puntos de llegada.

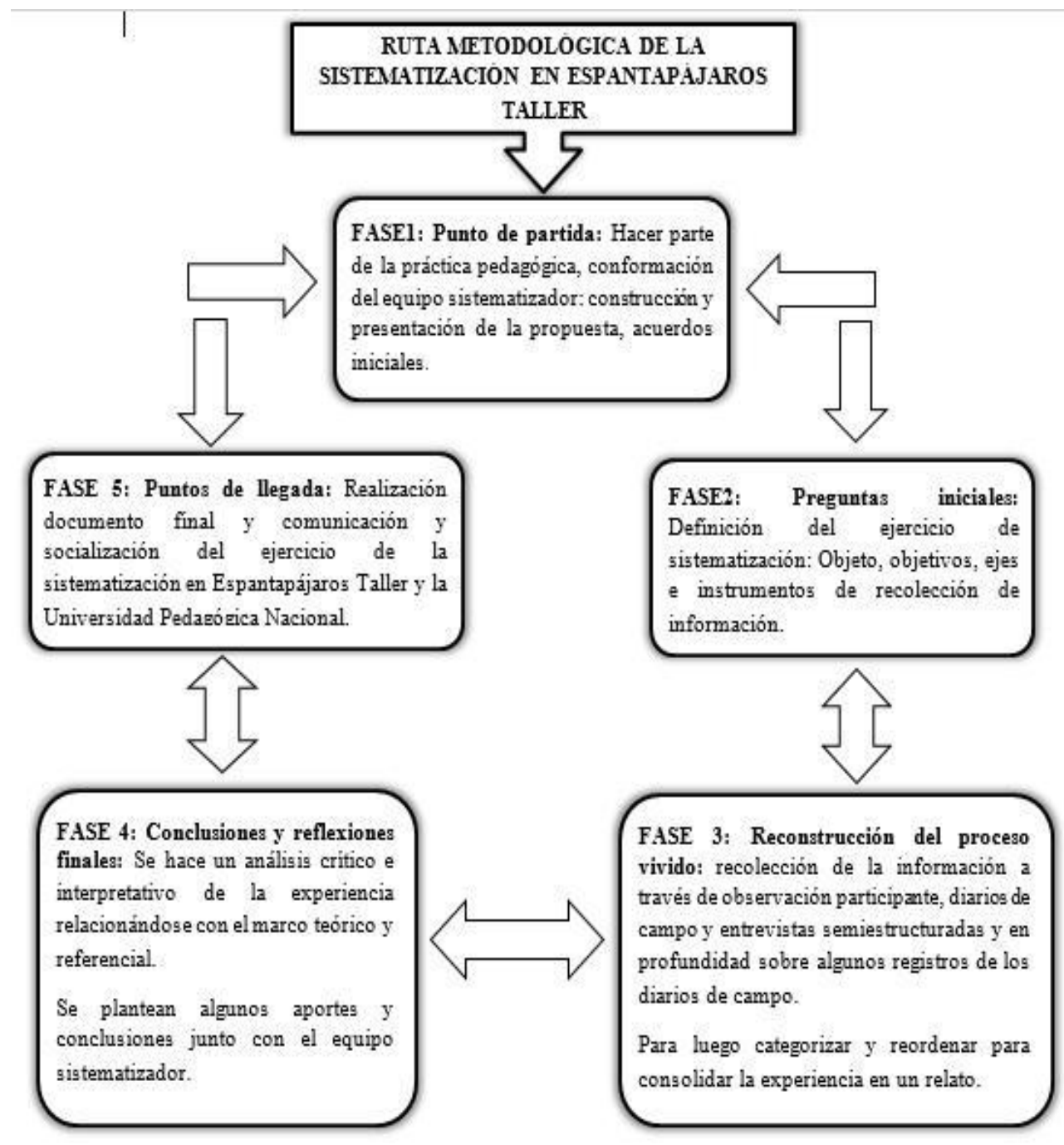
Esta última fase de la sistematización es muy importante pues supone “formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (p.223). Para esto propone dos momentos:

El primero, implica formular conclusiones y recomendaciones. En este sentido, se trata de establecer afirmaciones surgidas del proceso de sistematización, las cuales pueden ser formulaciones teóricas o prácticas y que a su vez pueden ser punto de partida para nuevos interrogantes y aprendizajes, “(...) pueden ser inquietudes abiertas pues no se trata de conclusiones “definitivas” (Jara, 2011, p.12). Además es importante analizar las enseñanzas de la experiencia y las proyecciones o transformaciones que pueda tener.

El segundo, es elaborar productos de comunicación que permitan compartir los aprendizajes y las lecciones aprendidas, así como entrar en diálogo con otras experiencias. “No debemos limitarnos a un solo producto (“el documento” final) sino diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados (...)” (Jara, 2011, p.12).

1.3 Ruta metodológica del presente ejercicio investigativo

El presente ejercicio de investigación se realiza teniendo en cuenta la ruta metodológica que propone Jara, (2012) la cual se sintetiza en el presente esquema:



Esquema 1: Ruta metodológica de la sistematización en Espantapájaros Taller.

1.3.1 Fase 1: Punto de partida.

Se toma como punto de partida la práctica pedagógica de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología, en tanto propone diferentes aprendizajes, retos y vivencias. La observación de esta inicia en el año 2017 cuando comienza la práctica pedagógica del ciclo de profundización de las maestras en formación autoras de la investigación. Es por esto, que en este primer año, se pudo conocer y dialogar con las maestras titulares frente a las inquietudes que generaron las vivencias en este espacio, los saberes transversales y los vínculos que se tejen en las relaciones pedagógicas.

Igualmente, se evidenciaron prácticas en las que existe un saber pedagógico en torno a lo ecológico, estas son pensadas desde diferentes lugares y miradas que se pueden enriquecer y dar a conocer. Por tal motivo, se ubica el interés por acercarse a las prácticas de las maestras de Espantapájaros Taller, para comprender sus sentidos y modos de pensar la ecología en y para la educación inicial; asimismo, reconociendo los saberes, a partir de los cuales cada uno de los actores puedan posicionarse, pensar y nutrir su práctica desde de la reflexión, el diálogo y la participación.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el año 2018 se continúa con la práctica pedagógica como maestras en formación y se conforma el equipo sistematizador para iniciar la sistematización de las experiencias alrededor de la ecología. Para llevar a cabo este proceso cada maestra en formación eligió un grupo de niños y niñas y su respectiva maestra titular, consolidando el equipo sistematizador de la siguiente manera:

Maestra titular	Maestra en formación
Nancy Ruiz a cargo del grupo de niños y niñas de 3 años a 3 años y medio.	Alejandra Muñoz

Jennyfer Benítez a cargo del grupo de niños y niñas de 4 años	Nataly Avendaño
Liliana Benavides a cargo del grupo de niños y niñas de 4 a 5 años	Ingrid Tapiero
Yolanda Reyes Directora de Espantapájaros Taller	

Partiendo de lo anterior, se convoca a las maestras titulares y a la directora del Jardín, Yolanda Reyes, a una reunión el día 22 de febrero de 2018, para junto con ellas consolidar el horizonte y el sentido del ejercicio de investigación por realizar y la manera como se llevará a cabo. En esta reunión, Yolanda Reyes, expresa su interés por participar. De igual manera, las maestras también manifiestan querer hacer parte del ejercicio investigativo.

Por un lado, la maestra Nancy expresa: *“Qué interesante, para trabajar la ecología de manera diferente”*.

La maestra Jennyfer comenta: *“Es la oportunidad de volverme a ver. Partir de la experiencia, desde lo que estoy haciendo; desde la mirada del otro y enriquecer mi proceso”*

Por último, la maestra Liliana, comparte: *“Es un ejercicio muy interesante y riguroso, que te permite vincularse con el espacio en donde estás. Cuando estuve en la universidad, también realicé una sistematización de experiencias alrededor de la lengua escrita, en la Unidad Pedagógica. Por eso, es un ejercicio que deja muchas experiencias.”*

Una vez consolidado el equipo sistematizador, se definieron algunos acuerdos o momentos para recolectar la información de la experiencia, así como los instrumentos de recolección de información que se utilizarían.

1.3.2 Preguntas iniciales.

1.3.2.1 *¿Para qué queremos hacer esta sistematización?*

El ejercicio investigativo centra su interés en la búsqueda por producir conocimiento a partir de las prácticas pedagógicas de las maestras alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller, para reconocerlas y aprender de estas.

Además para consolidar un trabajo participativo con las maestras y directora del jardín estableciendo un diálogo que suscite reflexiones de la práctica de Espantapájaros Taller vinculada a la ecología como campo de relaciones que interroga el accionar del ser humano con la tierra y le invita a cuestionarlo y ser más consciente su lugar en el planeta.

Así, resulta importante con y desde las maestras realizar un acercamiento a sus prácticas pedagógicas con el fin de movilizar sus pensamientos alrededor del lugar que ocupa la ecología en la cotidianidad del jardín.

De acuerdo a lo anterior, se plantean los siguientes objetivos para el ejercicio de sistematización:

Objetivo General

Sistematizar las concepciones y prácticas de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología con el fin de comprenderlas y enriquecerlas, contribuyendo a la resignificación de su práctica pedagógica.

Objetivos Específicos

- Reconocer las concepciones que orientan las prácticas pedagógicas de las maestras de Espantapájaros Taller, alrededor de la ecología y su importancia para el desarrollo de los niños y las niñas.
- Identificar el lugar de la ecología en las prácticas pedagógicas de Espantapájaros Taller a partir del saber y experiencias construidas por las maestras y la Directora del jardín.
- Contribuir a la resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras a partir de un diálogo de saberes en torno al lugar de la ecología en su trabajo cotidiano.

1.3.2.2 *¿Qué experiencias queremos sistematizar?*

El objeto de este trabajo de investigación se dirigió a la práctica pedagógica de las maestras de Espantapájaros Taller en torno a la ecología; por eso cabe destacar que este ejercicio no hace una reconstrucción histórica sino que sistematiza la experiencia presente del jardín, en un periodo comprendido de dos años, entre el primer semestre del 2017 y segundo semestre del 2018; siendo este último el espacio permitió recolectar la información y reconstruir la experiencia. En este sentido, este ejercicio de sistematización recupera “el qué, pero fundamentalmente el cómo se hace –interacción con la realidad-, y el cómo se piensa –interacción de los sujetos entre sí- (Ramírez, 1991), desde un proceso reflexivo, crítico y organizado.

Por tal razón, se plantea la siguiente pregunta de investigación como base del presente ejercicio investigativo:

¿Cuáles son las concepciones y prácticas de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología que orientan su práctica pedagógica, en el periodo comprendido entre el primer semestre del 2017 y segundo semestre del 2018?

1.3.2.3 *¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?*

Teniendo en cuenta que la experiencia a sistematizar es la práctica pedagógica con relación a la ecología, se precisaron los aspectos que más interesan de esta experiencia, los cuales se plantean además como **ejes conductores** que atraviesan la misma. Estos fueron: Las relaciones pedagógicas cotidianas alrededor de la ecología, entendida desde:

- Las relaciones consigo mismo.
- Las relaciones con los otros.
- Las relaciones con el entorno.

1.3.2.4 *¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?*

Los instrumentos o técnicas de recolección de información que se utilizaron en el presente ejercicio de investigación fueron: la observación participante, el diario de campo, la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad a partir de la información registrada en los diarios de campo de las maestras en formación; así como recursos audiovisuales (fotografías y grabaciones) que permitieron documentar la experiencia los cuales fueron de gran importancia para reconstruir la experiencia de Espantapájaros Taller.

Observación participante.

Sistematizar las prácticas pedagógicas de las maestras de Espantapájaros Taller en torno a la ecología, desde aspectos centrales como las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno, implicó realizar un ejercicio de observación, participación, análisis e interpretación de las experiencias en el tiempo presente. Por lo tanto, en el marco del trabajo investigativo, la observación participante “como experiencia investigativa (que) privilegia lo micro, lo grupal, lo

local y el mundo de lo cotidiano, referido a la comprensión de la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los actores que viven y producen la realidad sociocultural” (Galeano, 2004, p.47), posibilitó interactuar (observar, registrar, dialogar) con las relaciones presentes en un grupo y contexto determinado. Por ende, se asumió el rol de *observadoras participantes*, estableciendo relaciones de confianza, para que las vivencias se vieran mínimamente tergiversadas.

Diario de campo.

Para Mejía, (2012)

Esta herramienta (...) es central en cualquier proceso sistematizador, ya que en él se hace la primera selección y organización de la información. (...). Es allí donde se reconstruyen los hechos, eventos, pero con una primera interpretación de ellos. (...) El diario de campo hace el ejercicio de observar y realizar los primeros análisis. (p.46).

Por esto, el diario de campo construye un orden secuencial del día a día, en el cual se recoge la información que se considera pertinente para el ejercicio investigativo y de esta manera ir reflexionando sobre los saberes que se están explicitando por medio de este instrumento. De igual manera, este es una herramienta fundamental para recoger reflexiones que serán importantes para comprender el proceso. Por lo que además, recalca que la reflexión y producción de la experiencia se realiza a medida que avanza el proceso y no solo al final de este.

Es por ello que el diario de campo fue una herramienta fundamental para llevar a cabo este ejercicio investigativo, pues recolectó la información, los relatos, momentos o acciones propias de cada experiencia realizada por las maestras, los niños y niñas, en los días en que se realiza la práctica pedagógica. Para esto, cada maestra en formación realizó los registros de los días que

asistían a la práctica, lo cual permitió recoger la información y hacer análisis de la misma. Cabe aclarar que se realizaron diferentes jornadas para compartir la forma como cada maestra en formación llevaba a cabo el diario de campo y de esta manera, enriquecerlo y realizar los ajustes necesarios.

Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada puede definirse como

(...) una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. (Díaz, et al., 2013, p.163)

Para este ejercicio investigativo se utiliza la entrevista semiestructurada en búsqueda de establecer un diálogo, con la pretensión de obtener información detallada y acceder a la interpretación y el conocimiento de la persona a la cual se entrevista. Del mismo modo, Mariño, (2014) argumenta que una entrevista semiestructurada tiene como finalidad que se alcance el mayor grado de naturalidad y por ende de comodidad, venciendo las tensiones que se puedan presentar, para que sea más fructífera.

De igual manera, Díaz, et al., (2013), plantean que las entrevistas semiestructuradas

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

En concordancia con lo anterior, la entrevista semiestructurada, se realizó al grupo de maestras del equipo sistematizador, así como a la directora del Jardín Yolanda Reyes. Para ello se acordó un espacio físico y un momento preciso que propiciaran su desarrollo.

Teniendo en cuenta esto, se definieron junto con la tutora del ejercicio de investigación, las siguientes preguntas orientadoras para la entrevista:

- ¿De qué manera concibe la ecología?
- ¿Cuál ha sido su experiencia alrededor de la ecología?
- ¿Cómo incorpora la ecología a sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas en Educación Inicial?
- Teniendo en cuenta que al inicio del año usted plantea los objetivos para el trabajo con los niños y niñas ¿cómo se vinculan con la ecología?
- ¿De qué manera se aborda tradicionalmente la ecología en la Educación Inicial?
- ¿Cuál debe ser el lugar de la ecología en la Educación Inicial?
- ¿Qué lugar debe tener la ecología en la formación de maestras de Educación Infantil?
- ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas podrían diseñarse para posicionar la ecología en la Educación Inicial?
- ¿De qué manera se puede vincular a la familia y a los cuidadores en el trabajo alrededor de la ecología en Educación Inicial?

Entrevista en profundidad a partir de la información registrada en los Diarios de Campo de las maestras en formación.

La entrevista en profundidad como lo plantea Robles, (2011) es una técnica que tiene la intencionalidad de

(...) adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro". (p.2)

Por esto, esta entrevista, parte de una conversación más íntima con el entrevistado y se convierte en un encuentro muy personal. Por lo tanto es indispensable realizarla en un espacio en donde este se sienta cómodo y seguro.

De igual manera, Robles, (2011) plantea que este tipo de entrevista

(...) depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad, aspectos que ellos consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia. (p. 2)

Por eso, en este tipo de entrevista no hay un intercambio formal de preguntas y respuestas, sino que se plantea un guión sobre temas generales y poco a poco se van abordando, desde la conversación y el diálogo, que permiten partir de lo lejano y llegar a lo cercano, en este caso, conocer la experiencia y los sentires del entrevistado.

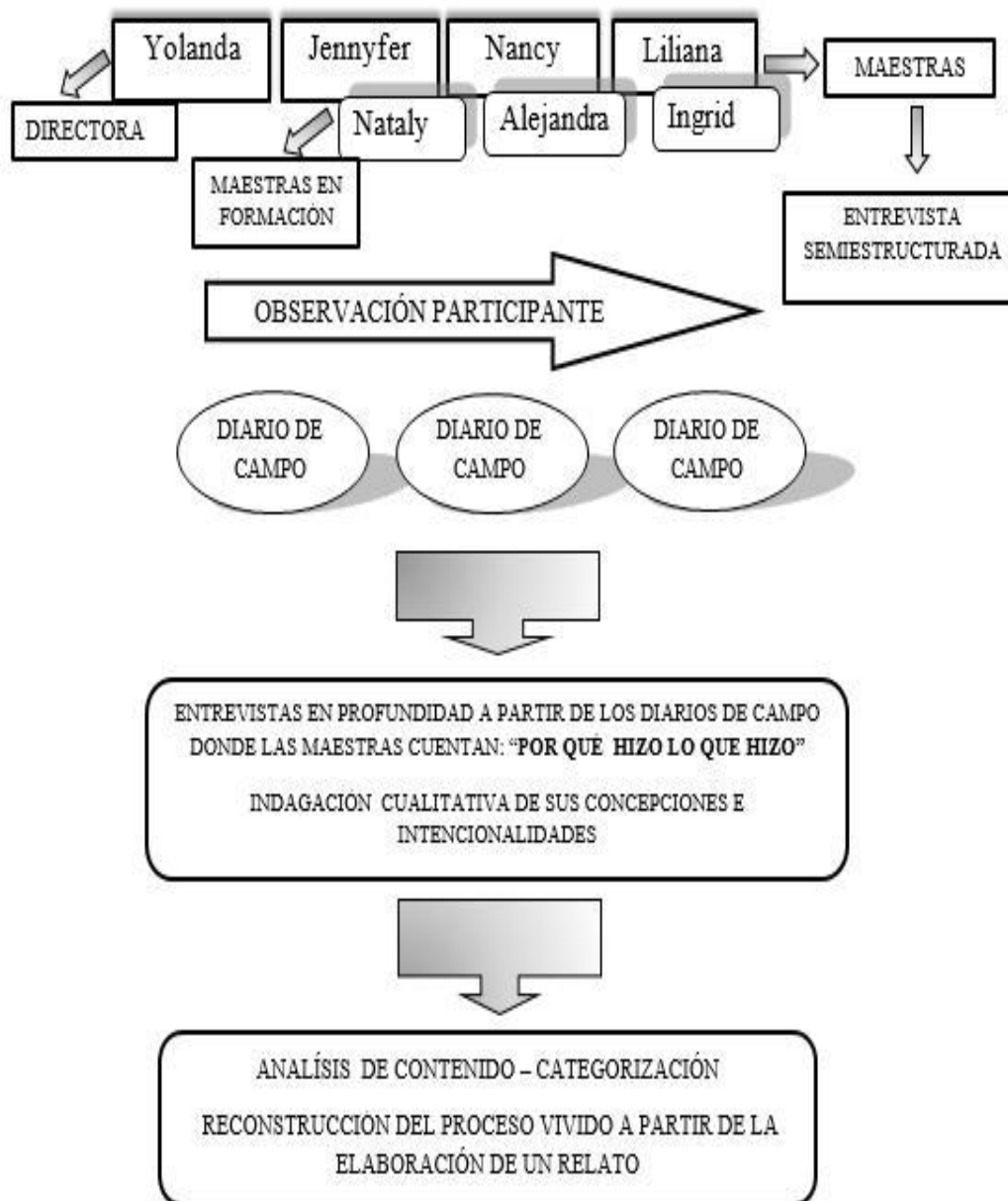
En este sentido, en el ejercicio de sistematización, las entrevistas en profundidad se realizaron a las tres maestras que conformaron el equipo sistematizador y se basaron en los registros de los diarios de campo realizados por las maestras en formación. Para ello, se acordó un día y momento específico para realizarla, se enviaron los registros a las maestras, para que ellas pudieran conocer su experiencia narrada por otra persona y cada maestra en formación realizó varias preguntas que se acercaban a conocer la práctica de la maestra titular, sus sentidos, concepciones y reflexiones

sobre su propia práctica pedagógica en torno a la ecología. Es decir que los registros de los diarios de campo, fueron una excusa para abordar una conversación que se acercara a su ser y estar.

Recursos audiovisuales: fotografías y grabaciones

Estos recursos apoyan la recolección de la información recogida a través de otras herramientas como las entrevistas y el diario de campo. Esto se apoyó desde las grabaciones de las voces de las maestras y de los niños y niñas, asimismo, fueron un insumo durante la realización de las entrevistas para no perder de vista ningún aspecto y luego si transcribir las mismas; las cuales permitieron reconstruir momentos importantes de la experiencia y del saber práctico de las maestras.

Así, el siguiente esquema muestra cómo se articularon los distintos instrumentos que dieron lugar a la reconstrucción de la experiencia:



Esquema 2: Uso de los instrumentos en la sistematización en Espantapájaros Taller.

1.3.3 Fase 3: Recuperación del proceso vivido.

La reconstrucción de la experiencia en Espantapájaros Taller se realiza ordenando y clasificando la información recolectada por medio de los instrumentos escogidos para el presente ejercicio investigativo, como lo fueron los diarios de campo, la observación participante y las

entrevistas semiestructurada y en profundidad; para esto se utiliza el análisis de contenido: por un lado se realiza la lectura de los diarios de campo a la luz de los ejes conductores o **categorías preestablecidas: Relaciones consigo mismo, Relaciones con los otros y Relaciones con la Tierra y a partir del uso de colores se subrayan y se van definiendo subcategorías emergentes.**

Posteriormente las subcategorías se agrupan teniendo en cuenta que al organizarlas se observa que existen unas que son más generales y se relacionan con otras. (Ver anexo 1 y 2). Por otra parte, se realiza una lectura de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, considerando también los ejes conductores de este ejercicio investigativo, así como las preguntas planteadas en las mismas, encontrando así **las categorías emergentes** (Ver anexo 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se definen las pautas para organizar la información y se establece que se hará la numeración de los registros de los diarios de campo de cada maestra en formación, las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas a profundidad. Para enumerar los diarios de campo se utiliza como referente la letra D; al ser tres maestras en formación, a cada una se le asigna un número: Diario de campo 1 (D1) Nataly Avendaño, Diario de campo 2 (D2) Alejandra Muñoz y Diario de campo 3 (D3) Ingrid Tapiero. Asimismo como cada una de ellas realizó varios registros, a estos se les asignó un número que dará el orden (D1 R1, D2 R1, D3, R1...). Además teniendo en cuenta que se dividen en párrafos, estos serán reconocidos con la letra P (D1 R1 P1, D2 R1 P4, D3 R2 P5...). Las entrevistas semiestructuradas, se identifican con la letra E y con un número según cada maestra titular y la directora del jardín: Maestra Jennyfer Benítez (E1), maestra Nancy Ruiz (E2), maestra Liliana Benavides (E3) y Yolanda Reyes (E4). Teniendo en cuenta que se realizan diferentes preguntas, estas se organizan por párrafos reconociéndolos con la letra P (E1 P1, E2 P3...). Las entrevistas en profundidad se identifican con

las letras EP y también se referencian con un número según cada maestra titular: maestra Jennyfer Benítez (EP1), maestra Nancy Ruiz (EP2), maestra Liliana Benavides (EP3) igualmente se organizan por párrafos referenciados con la letra P, según cada pregunta (EP1 P3, EP2 P4.....).

Así, se establece una matriz de análisis, que se organiza así: en la primera columna se ubican las categorías establecidas; en la segunda las subcategorías emergentes, en la parte inferior de éstas dos se ubican las categorías emergentes; en la tercera se encuentran los **descriptores, los cuales mencionan a grandes rasgos qué se relata en los párrafos de la información recolectada , ya sea de los diarios o de las entrevistas, y tiene que ver con la subcategorías y categorías emergentes,** por último, en la cuarta columna se registra dónde se encontró la información de estas subcategorías y categorías emergentes, escrita como ya se explicó anteriormente El siguiente cuadro muestra cómo se realizó el ejercicio y en el anexo 5 se puede ver este completo:

CATEGORÍAS INICIALES	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES	DIARIOS DE CAMPO / ENTREVISTAS
RELACIONES CONSIGO MISMO	CUIDADO DE SÍ	Relaciones consigo mismo en experiencia de juego	D1R4P9, D1R10P10, D1R12P6, D2R2P2, D2R3P3, D2R5P5, D3R2P3, D3R4P5, D3R6P5, D3R6P6, D3R10P8, D3R12P12, D3R12P14, D3R12P15, D3R13P7, D3R20P4, D3R20P5, D3R20P6, D3R20P9, D3R22P2, D3R22P3, D3R24P9.

De esta manera, una vez organizada y categorizada la información se procedió a reconstruir la experiencia mediante un relato, el cual se estructuró según las categorías establecidas y las categorías y subcategorías emergentes. Cabe mencionar que se hace una primera entrega del relato a la tutora del ejercicio investigativo y una vez revisado, se entrega al equipo sistematizador para contar con su retroalimentación y saber si este refleja la experiencia que se recuperó, e incorporar lo que se considerara hiciera falta. Luego, se organiza una reunión el día 20 de septiembre de 2018

para escuchar las apreciaciones y aportes de la maestras sobre la experiencia leída. Estos comentarios fueron tenidos en cuenta para realizar la versión final del relato y, con las reflexiones finales frente al ejercicio, realizar el análisis e interpretación de la experiencia para consolidar las reflexiones y conclusiones a las que se llegaron conjuntamente.

1.3.4 Fase 4: Reflexiones de fondo.

El análisis y la interpretación de la experiencia se realizó a partir de una lectura crítica del relato con el fin de analizar reflexivamente las concepciones y prácticas alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller, partiendo del relato que reconstruye la experiencia vivida. Ésta lectura se efectúa en concordancia con las categorías preestablecidas, las categorías y subcategorías emergentes presentes en el relato y en diálogo con el marco teórico y el marco de referencia.

De igual manera, en esta fase se retoma las apreciaciones y retroalimentación de las maestras sobre el relato elaborado para enriquecer el análisis e interpretación de la experiencia y así plantear algunas reflexiones y conclusiones.

1.3.5 Fase 5: los puntos de llegada.

En esta última etapa se consolida el documento que da cuenta de toda la experiencia y que sistematiza las concepciones y prácticas alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller. Una vez finalizado, se espera compartir la experiencia de manera conjunta con el equipo sistematizador, a todos los actores del jardín, con el fin de abrir espacios para reflexionar sobre los posibles aportes y retos que puede generar este ejercicio investigativo en la práctica pedagógica.

1.4 Consideraciones éticas.

Dada la metodología de investigación donde se vincula no solo a los niños y las niñas sino también a las maestras de Espantapájaros Taller se considera importante aclarar que toda la

información contenida: entrevistas, fotografías y demás será utilizada para los fines del presente ejercicio investigativo. Así como también se tienen los debidos permisos y autorizaciones requeridas para la participación, por lo cual se solicitaron los permisos necesarios para su publicación.

Capítulo 2

Marco Teórico

En el presente apartado se abordan los referentes teóricos en los que se basa este ejercicio investigativo, para ello, en primer lugar, se retoman conceptos como la ecología, el cuidado y la ecopedagogía, desde autores como Leonardo Boff, Fritjof Capra, Félix Guattari, Francisco Gutiérrez y Cruz Prado.

2.1 Concepciones sobre la ecología

Las concepciones de ecología se han ido construyendo al reconocer a la Tierra como un “sistema de sistemas”, como un organismo vivo, el cual mantiene las condiciones vitales y posibilita ser ese hogar para todos los seres; estos últimos, además constituyen la vida misma al estar en una constante interacción.

Para comprender el significado de la ecología se parte de los postulados expuestos por Capra, (1998) quien plantea que “la ecología -del griego oikos («casa»)- es el estudio del Hogar Tierra. Más concretamente, es el estudio de las relaciones que vinculan a todos los miembros de este Hogar Tierra. (...)” (p.52). Esta perspectiva se fue nutriendo a partir de la comprensión de los ecosistemas y consecuentemente, al tejido de redes que interconectan las relaciones entre las comunidades.

Así pues, la ecología a partir de sus primeras definiciones se relacionaba con el trabajo que realizaban los ecólogos y se asociaba al concepto “entorno” que fue utilizado en 1909 por el biólogo Jakob Von Uexküll. Luego, hacia los años 20, los ecólogos centraban su atención en las relaciones funcionales en comunidades de animales y plantas, utilizando términos como “cadenas y ciclos tróficos” para hacer una aproximación al principio organizador de éstas. Más adelante, se

usó el término de “ecosistemas” para caracterizar a dichas comunidades, este concepto definido hoy como “«una comunidad de organismos y su entorno físico, interactuando como una unidad ecológica»” (Capra, 1998, p.53), permitió un acercamiento sistémico al concepto de ecología.

Así, se incluyen dos nuevos conceptos “comunidad y red”, “(...) al contemplar la comunidad ecológica como un conjunto de organismos ligados en un todo funcional por sus mutuas relaciones (...)” (Capra, 1998, p. 53). Por esto, “la trama de la vida” es una de las formas que han usado poetas, filósofos y místicos para comunicar su percepción de entretejido e interdependencia que existe entre los fenómenos, puesto que “(...) la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes (...)” (Capra, 1998, p. 54). Por lo tanto, en las últimas décadas la perspectiva ecológica asociada al concepto de redes ha sido determinante para comprender los ecosistemas y la misma naturaleza de la vida.

Asimismo, el término “biosfera” enriquece el concepto de ecología al describir la capa de vida que rodea la Tierra; este término fue utilizado por primera vez a finales del siglo XIX, por el geólogo austriaco Eduard Suess. Más adelante, el geoquímico ruso Vladímir Vernadski, define la vida como “(...) una «fuerza geológica» que en parte creaba y controlaba el entorno planetario” (Capra, 1998, p. 53), haciendo el concepto más cercano a los planteamientos de James Lovelock y Lynn Margulis quienes consideraban a la Tierra o Gaia como un organismo vivo, es decir, que se transforma constantemente de acuerdo a las condiciones necesarias para que haya vida.

De esta manera, la ecología en sus primeras etapas aún era un discurso sectorial, pues como afirma Boff (1996) ésta “(...) se ocupaba de la preservación de algunas especies amenazadas (...) y la creación de reservas naturales que garantizaran las condiciones favorables para los diversos ecosistemas o, en una palabra, se ocupaba de la zona verde del planeta (...)” (p.136). Sin embargo, a medida que se fue tomando conciencia de los efectos no deseados del proceso de desarrollo

industrial, la ecología se fue convirtiendo en un discurso global, ya que“(…) no estaban sólo amenazadas las especies o los ecosistemas; la misma Tierra en cuanto un todo estaba enferma y debía ser tratada y curada (…)” (Boff, 1996, p. 136).

Por lo tanto, para comprender a la Tierra como un hogar en el que cada ser es cohabitante y por consiguiente, coafectante, el concepto que se acoge en el presente ejercicio investigativo es el expuesto por Boff, (1996) quien afirma que la ecología es“(…) un saber acerca de las relaciones, interconexiones, interdependencias e intercambios de todo con todo, en todos los puntos y en todos los momentos. (p.16). Es decir, que la ecología se convierte en el estudio de la inter-retro-relación de todos los sistemas vivos y no vivos entre sí y con su ambiente. Pues ésta comprende a la Tierra como ese todo vivo que aporta a la vida, en la cual se desenvuelven infinidad de relaciones con el ambiente y con quienes lo conforman.

Entonces, la ecología es un saber que permite ampliar la mirada y los modos de estar en el mundo, desde una visión que acoge a quienes hoy están, a los que vienen y a todos con quienes se cohabita en esta casa, en la casa que es la madre Tierra.

2.2 Las tres ecologías: una mirada desde la relaciones

Otra forma de concebir la ecología es la planteada por Guattari, (1989) quien plantea que el planeta Tierra está sufriendo transformaciones intensas de carácter técnico y científico que provocan un desequilibrio ecológico, el cual deteriora las formas de vida y su evolución. De ésta manera, se invita al cuidado de la Tierra, a la comprensión del verdadero sentido que se le debe otorgar para evitar que las relaciones con ésta queden reducidas a banalidades, ya que los seres humanos priorizan su lugar y necesidades frente a las de la Tierra.

El planteamiento de Guattari, (1989) es cercano al de Boff, pues propone que al integrar las tres ecologías: la mental, la social y la medioambiental, se podrán plantear otras relaciones con la Tierra, en las que los seres humanos se convoquen a darle otro destino al planeta. Por lo tanto, en el desarrollo de las tres ecologías, se encuentra que éstas constituyen las formas de habitar la Tierra al relacionarse consigo mismo, con los otros y con lo que se encuentra alrededor.

En primer lugar, Guattari, (1989) plantea que la *ecología mental*, hace alusión a las relaciones personales que construye cada uno como ser que habita junto con otros, las cuales se concretan en prácticas y actitudes cotidianas. Por tal motivo, desde esta ecología, se considera importante que cada sujeto tenga una conexión entre su pensar y su actuar para que pueda reflexionar en los sentidos que ha construido al habitar la Tierra.

En segundo lugar, la *ecología social* se refiere a las prácticas que los seres humanos establecen cotidianamente; por esto, Guattari, (1989) plantea que es en la misma práctica y en la cotidianidad donde los seres humanos tienen la oportunidad de concebir al otro como ser diverso y que junto con él, se construye a partir de las interacciones. Por lo que es importante que desde esta ecología, se conciba al ser humano como un ser afectivo que establece vínculos con el otro, para que desde allí pueda encaminar y buscar otras interacciones y modos de estar junto con otros, ya que “la ecología social deberá trabajar en la reconstrucción de las relaciones humanas a todos los niveles del socius (...)” (Guattari, 1989, p.44) a partir de relaciones de acogida, cuidado y respeto.

En tercer lugar, se encuentra la *ecología medioambiental*, la cual forja un nexo con el medio ambiente y las relaciones que los seres humanos establecen con él. Por lo cual, se expone la importancia que estos últimos se planteen un equilibrio de su accionar diario, que evite el daño

que se le hace constantemente a la Tierra. Igualmente Boff, (1996) argumenta que esta ecología “(...) se ocupa del medio ambiente y de las relaciones que las diversas sociedades históricas sostienen con él, ya sean benéficas o agresivas, bien integrando al ser humano en la naturaleza, bien distanciándolo.” (p. 136).

Es decir que *las tres ecologías*, convocan a interrogar las formas como los seres humanos han construido su lugar en la Tierra y como quieren continuar consolidando sus relaciones con ésta.

2.3. Acerca de la ecología profunda

Según lo expuesto por Capra, (1998) hablar de la ecología implica pensar en un nuevo paradigma que se ubique en contraposición a la crisis de percepción de la realidad, que a su vez genera modos de relación con la Tierra desconectados y de superioridad con la misma. Esta crisis, hace que se piensen los problemas que vive el planeta de manera aislada y se actúe de forma similar, sin tener en cuenta que “(...) se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes. (...)” (Capra, 1998, p. 25).

El término “ecológico” se basa en la *ecología profunda*, movimiento fundado a principios de los años setenta por el filósofo noruego Arne Naess, quien hace una distinción entre la ecología «superficial» y la «profunda». De esta manera, la primera, se relaciona con la percepción que se tiene de la Tierra y los problemas que vive hoy, pues esta ecología es antropocéntrica, se centra en el valor del ser humano y en su relación de superioridad con los recursos que la Tierra proporciona.

Por el contrario, la ecología profunda se asume desde la interdependencia con la Tierra y sus múltiples formas de existencia,

(...) ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes. (...) reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida. (Capra, 1998, p. 28)

La ecología profunda se centra en valores ecocéntricos, es decir, centrados en la Tierra, que tienen en cuenta una visión de mundo que reconoce a todos los seres vivos como miembros de comunidades ecológicas vinculadas en una red de interdependencias. Cuando esta percepción se vuelva parte de la cotidianidad, podrá emerger otro paradigma de interacciones y relaciones con la Tierra, en las que “(...) la naturaleza y uno mismo son uno solo” (Capra, 1998, p. 33); por lo tanto, el vínculo con la Tierra estará inclinado hacia su cuidado.

2.4 La ecología: un llamado para establecer otras relaciones con la Tierra

Para hablar de otras relaciones con la Tierra, es importante traer a colación los planteamientos de Boff, (1996) con respecto a la cosmovisión ecológica como una de las maneras para transitar hacia relaciones que hoy necesita el planeta, siendo una relación que “(...) propicia la gestación de una nueva alianza del ser humano con la realidad circundante social, terrenal y cósmica” (p.60) suscitando la religación, es decir, pensando de forma holística que el todo y las partes tienen una relación indisociable e interdependiente. De esta manera, la ecología “(...) es una práctica y un pensamiento que relaciona a todos los seres entre sí y con el respectivo medio ambiente desde la perspectiva de lo infinitamente pequeño (...)” (p.60), es decir, se comprende que existe un vínculo interior y exterior entre todos los seres, por lo tanto, propone articular la vida y al mismo ser humano.

Dentro de ese nuevo paradigma es necesario cambiar la forma de concebir al ser humano no como un individuo, sino como un nudo de interacciones volcado en todas las direcciones, debido a que establece un conjunto de relaciones con los otros, consigo mismo, con la naturaleza, con la trascendencia. Así, se reconoce al ser humano como parte del ambiente y no como centro, pues es desde esta mirada que el hombre ha hecho daño al planeta y a sus formas de vida, al sentirse como único habitante y sobre todo, desconociendo que esta permanencia puede verse limitada si se siguen presentando estas relaciones con el planeta.

Tomando en cuenta lo anterior, la vida misma estaría basada en las relaciones, en esas interacciones constantes entre la conciencia y el medio, las cuales, configuran un diálogo que enriquece por ejemplo, la socialización humana, puesto que la conciencia, al interrelacionarse con el todo, se transforma y establece lo que Boff (1996) denomina una *alianza ecológica* de reconciliación e integración del ser humano con todas las cosas, con el universo, con todo lo vivo y lo inerte; reconociéndose como parte de ellos y asimismo, sintiéndolos y amándolos.

El consolidar una nueva alianza fraternal entre la Tierra y el ser humano, que respete cada organismo y garantice una calidad de vida a las futuras generaciones, promoverá un nuevo paradigma, el cual demanda un nuevo lenguaje, un nuevo imaginario, una nueva política, una nueva pedagogía. Para lograrlo Boff (1996) considera algunas prácticas que concretan estas transformaciones; una de ellas, recuperar la dimensión de lo sagrado, dimensión que hemos perdido al estar alejados de la Tierra y a la vez agredirla. Recuperar esta cualidad y dimensión conlleva a establecer relaciones con la Tierra mediadas por el respeto, el cuidado y la veneración.

Para ello, se propone considerar el mensaje permanente de los pueblos autóctonos, dado que en todas las regiones de nuestro planeta existen pueblos indígenas que viven en la dimensión de lo sagrado y en interrelación con todas las cosas, y son ellos “(...) la salvaguarda de esa

humanidad aún posible, más bienhechora y cargada de sacramentalidad y de veneración, de la que tanto necesitamos (...)” (p.158). Esta relación estrecha con la naturaleza y con la Tierra no es de simple utilización y servicio, es una prolongación de la vida y del cuerpo, pues para ellos la Tierra es “la Pacha Mama o la Gran Madre”.

Por lo tanto, estos modos de religación con la Tierra parten del concepto de sustentabilidad como pretexto para transitar en una nueva cosmología y modos de relación con el universo, así como para hacer frente al estilo de desarrollo dominante y a la cosmovisión o paradigma vigente (Elizalde, 2003, p.1). La sustentabilidad, como propone Gadotti (s.f.) trasciende los ámbitos del desarrollo que atentan contra el medio ambiente e implica el equilibrio entre las relaciones del ser humano con él mismo y con la Tierra, e incluso con el universo, ya que la sustentabilidad “(...) se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y para dónde vamos, como seres del sentido y donantes de sentido de todo lo que nos rodea”. (p.1)

Como propone Boff (2012), al abordar el concepto de sustentabilidad, se debe hablar y asumir la sustentabilidad como sustantivo, es decir, que implica una responsabilidad del ser humano en la Tierra, siendo este quien la cuida y la protege. Se plantea que desde la construcción de un nuevo paradigma, se debe buscar la formación de una ciudadanía planetaria que respete a la madre Tierra y que haga frente a estas necesidades a partir de las prácticas de cuidado. Por esto, sin el cuidado no se podrá alcanzar la sustentabilidad como sustantivo, pues,

Cuidado y sostenibilidad caminan de la mano, amparándose mutuamente. Si no hay cuidado, difícilmente se alcanzará una sostenibilidad que se mantenga a medio y largo plazo. Son los dos pilares básicos, aunque no los únicos, que van a sustentar la necesaria transformación de nuestro estar en la Tierra. (Boff, 2012, p. 11)

Posibilitando un con-vivir más amable y respetuoso que implique otras formas de habitar la Tierra.

Entonces, la ecología hace ese llamado para establecer otras relaciones con la Tierra y el cuidado es una de las mejores maneras de transitar hacia éstas, puesto que, al considerar y reconocer que las problemáticas ecológicas y sociales derivan de las relaciones que el ser humano tiene con el planeta y con las diferentes formas de vida, implica un nuevo paradigma, en donde se tengan otras actitudes, pensamientos y prácticas.

2.5 El cuidado, clave para construir otras relaciones con la Tierra

Teniendo en cuenta la actual crisis ecológica se retoma al cuidado como clave para afrontarla. Por ello, se considera la apuesta de Boff, (2012) que expone en su libro “El cuidado necesario”, un modo de comprender el *cuidado*, desde sus sentidos y características.

Así pues, el cuidado es relevante e incluso necesario en casi todos los ámbitos de la vida, éste implica reconocer al cuerpo y nutrirlo al cuidar de la alimentación, al cultivar el intelecto y la vida espiritual, entre otros aspectos generales que acompañan a los seres humanos en el transcurso de sus vidas. El cuidado como retoma Boff (2012) en palabras del Poeta Homero, es una sombra que siempre nos acompaña y persigue.

Por lo tanto, el cuidado al estar presente en nuestras vidas se convierte en una actitud, que no empieza o se agota en un acto, sino que es una fuente permanente de actos. De ahí que posea unos sentidos de preocupación, protección, prevención y precaución que hacen referencia a una actitud que demuestra la importancia hacia el otro y lo otro. “(...) el cuidado pasa a significar: preocupación, inquietud, desasosiego y hasta sobresalto por la persona amada o con la cual se está ligado por lazos de parentesco, de amistad, de proximidad, de afecto y de amor” (Boff, 2012, p.19).

Así pues, estos sentidos convierten al cuidado como actitud que establece un vínculo de mutua pertenencia pues “(...) el cuidar y ser cuidado son fundamentales para la existencia personal y social” (p.19).

Ahora bien, estos sentidos se expresan en una relación entre el cuidar y ser cuidado que acompañan a los seres durante su vida, el cuidado como protección y preocupación es inevitable ya que se encuentran en la esencia del ser humano al estar en el mundo con otros, al enfrentarse desde el nacimiento a la fragilidad de la vida, al estar expuesto a riesgos y amenazas y a la necesidad de sobrevivir.

Del mismo modo, los sentidos del cuidado como prevención y precaución poseen ciertas particularidades. Con el primero es posible conocer las consecuencias de cierta iniciativa o acción por lo que es fácil prevenir sus efectos dañinos y así evitarlos. En el segundo, “(...) hay que precaverse porque no se pueden saber las consecuencias y reflejos que determinado acto, iniciativa o aplicación científica causarán al medio ambiente, a la salud humana y al equilibrio del ecosistema” (Boff, 2012, p. 21). Por ende, de acuerdo a esos sentidos, se brinda un acercamiento más profundo a lo que es el cuidado, desde cuatro definiciones: el cuidado-amoroso, el cuidado-preocupación, el cuidado-protección- apoyo y el cuidado-precaución y cuidado-prevención.

En primer lugar el *cuidado-amoroso* representa lo más esencial del ser humano, hace que se encuentre con la vida principalmente por el amor, puesto que en esta

El cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental. Metafóricamente podemos decir que el cuidado es la mano abierta que se extiende para la caricia esencial, para el apretón de manos, dedos

que se entrelazan con otros dedos para formar una alianza de cooperación y de unión de fuerzas. (Boff, 2012, p .22)

En segundo lugar, el *cuidado-preocupación* mantiene una relación intrínseca con la primera definición, pues hace parte de la esencia de los seres humanos, que lo acompaña desde el nacimiento, en el proceso y fases de su vida hasta el momento de la muerte, por lo que debe incorporarla en el transcurso de sus actos. Así pues, en esta “el cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e incluso miedo que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucrados afectivamente, y que por eso mismo nos son preciosas” (Boff, 2012, p. 22).

En tercer lugar, *el cuidado-protección-apoyo* define la protección y el apoyo como elementos indispensables para establecer mutuamente el cuidar y ser cuidado, en una relación vital que se presenta en todas las esferas de la vida. “El cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes” (Boff, 2012, p.23).

Cabe aclarar que, estas tres definiciones encierran tres de los cuatro sentidos mencionados al inicio de este apartado, puesto que estas tres actitudes, amor, preocupación y protección hacen parte del ser humano quien las asume ante las diferentes situaciones y momentos de la vida. Boff, (2012) argumenta que estos tres cuidados representan la esencia del ser humano, pues son existenciales, estructuran el ser en un tiempo, historia y espacio, y preestablecen cada acto que emprende.

Ahora bien, en cuarto lugar se encuentra el *cuidado-precaución* y *cuidado-prevención*, esta última definición hace relación al lugar que ocupamos en la Tierra, diferente al de otros seres. Un lugar que exige actuar de manera responsable y ética, que respete todas las formas de vida desde su esencia misma, que cuestione cada accionar y las formas como se vive y relaciona cotidianamente. Entonces,

Cuidado-precaución y cuidado-prevención configuran aquellas actitudes y comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas, unas previsibles (prevención) y otras imprevisibles por falta de seguridad en los datos científicos y por lo imprevisible de los efectos perjudiciales al sistema-vida y al sistema-Tierra (precaución) (Boff, 2012, p.23)

Estas diferentes definiciones y formas de cuidado complementan la vida, la cual tiene contradicciones, formas de actuar y asumir el mundo que son diversas; pero es precisamente el cuidado en todas sus facetas, la actitud que invita a cuestionar lo que acontece y a cargar de sentidos la existencia humana. Por ello, a esta última se le adjudican dos características del cuidado, la primera, relacionada con el cuidado que es natural y objetivo, ya que es dado junto con la existencia del ser humano y se expresa de diferentes maneras para sobrevivir e interactuar junto con otros. La segunda, es el cuidado ético- consciente, el cual, se presenta cuando se asume de manera responsable y consciente el cuidado natural y el actuar diario, debido a que, “(...) el cuidado está ligado a cuestiones vitales sobre el planeta” (Boff, 2012, p.25).

Por lo tanto, el cuidado desde los planteamientos de Boff (2012) es clave para establecer otras relaciones con la Tierra, ya que hace parte de la esencia del ser humano, se presenta de distintas maneras en la vida cotidiana y convoca a cuestionar su existencia. Por tal razón, se puede

partir de este para que cada sujeto pueda cohabitar el planeta desde prácticas más amorosas, responsables y dotadas de sentido.

2.6 Paradigma del cuidado: Un nuevo modelo de habitar la Tierra

De acuerdo a lo anterior, la apuesta que hace Boff (2012) de considerar al cuidado como el camino para transitar hacia otras relaciones con la Tierra y establecer un nuevo modelo de habitarla desde el paradigma del cuidado, trae consigo una serie de exigencias, que se consideran necesarias para emprender un nuevo comienzo en el que haya “(...) una verdadera conversión de las mentes y los corazones, exigida por nuestro destino común (...)” (p.49), que logre considerar al cuidado como algo esencial, necesario y sustantivo.

Al hablar del cuidado como sustantivo, se distancia del cuidado como adjetivo, ya que en este último, el ser humano se considera alejado de la Tierra y su relación con ella es solamente de aprovechamiento, mientras que al plantearlo como sustantivo, el lugar de la Tierra se resignifica, pues esta se ve como un *superorganismo vivo*, haciendo que consecuentemente, las relaciones de los seres humanos sean más allá de lo material y tiendan a establecer correlaciones que implican adjudicarle un valor intrínseco a la Tierra. De esta manera, se generan otra serie de relaciones basadas en el cuidado, que pasan a dirigir el accionar del ser humano, para que a partir de él, se pueda construir un vínculo con la madre Tierra al sentirse parte de ella.

Lo anterior implica cambiar la forma de comprender a la Tierra para establecer una relación de complementariedad e interdependencia con ella. Boff (2012) expone cinco exigencias, que son esenciales para transitar al nuevo paradigma del cuidado.

Así pues, en primera medida, es relevante recuperar la razón cordial y sensible en la que prevalece el corazón sobre la razón; para ello, se hace necesario asumir otro tipo de

inteligencia, distinta a la “instrumental-analítica”, la cual ha prevalecido durante muchos años. Sin embargo, esto no quiere decir que se prescindiera de la razón, por el contrario, la razón y el corazón son necesarios y se complementan en el actuar del ser humano, pues la razón cordial, el afecto y el sentimiento profundo le permitirá a este pensar en un futuro común para todos.

En segunda medida, se recomienda fortalecer el vínculo de pertenencia y reciprocidad con la Tierra y con los otros, por esto se hace necesario recuperar esta conexión, dado que

Los seres humanos se exiliaron de la Tierra, crearon un mundo solo para sí, (...) rompieron el pacto natural e inventaron el pacto social. Este considera solamente a los seres humanos, como si solo ellos existiesen y tuviesen derechos, olvidando los derechos de la vida, de todos los seres y de la Madre Tierra. (Boff, 2012, p. 52)

Por lo tanto, para fortalecer este vínculo es importante crear un equilibrio entre el pacto social y natural y otorgar un lugar de vital importancia tanto a cada ser humano como a la Tierra y a otras formas de vida.

En tercera medida, otra de las exigencias de este nuevo paradigma es asumir y respetar los derechos de la Tierra, declarados el 22 de abril de 2009 por la Asamblea General de la ONU cuando se proclamó el día Internacional de la Tierra:

- el derecho de regeneración de la biocapacidad de la Madre Tierra;
- el derecho a la vida, garantizado a todos los seres vivos, especialmente a los que se encuentran en vías de extinción;
- el derecho a una vida pura, porque la Madre Tierra tiene el derecho de vivir libre de contaminaciones y de cualquier tipo de polución;

- el derecho a vivir bien, propiciado a todos los ciudadanos;
- el derecho a la armonía y al equilibrio con todas las cosas de la Madre Tierra;
- el derecho de conexión con la Madre Tierra y con el Todo del cual somos parte”. (p. 53).

Al ser un superorganismo vivo, la Tierra posee unos derechos, así como los demás seres vivos y es el deber del hombre respetarlos y defenderlos.

En cuarta medida, dentro de las exigencias, hay una práctica inherente al cuidado, esta es la de la justa medida, la cual se refiere a la importancia del cuidado representada mediante el equilibrio, ya que la cultura de hoy se ha caracterizado por el exceso, en menor o mayor escala. En su mayoría, estos excesos consisten en aprovechar los recursos que la Tierra brinda, lo que está haciendo que hoy esté sufriendo y por ello es necesario que se le trate de otra manera.

En quinta medida, resulta importante visitar la sabiduría ancestral, pues los indígenas, especialmente en América Latina, han demostrado y cultivado el respeto y cuidado hacia la Tierra, por lo tanto “(...) tenemos que aprender de ellos y recuperar su sabiduría ancestral. Ellos tienen sabias lecciones para darnos(...)” (Boff, 2012, p. 55).

Cabe destacar que, al ser el paradigma del cuidado un nuevo modelo de habitar la Tierra, Boff (2012) propone el buen vivir como una forma de materializarlo, definiéndolo como “(...) una visión holística e integradora del ser humano, insertado en la gran comunidad terrenal, que incluye además el aire, el agua, los suelos, las montañas, los lagos, los árboles y los animales” (p. 62). Es por ello, que el paradigma del cuidado como camino para construir otro modelo de habitar la Tierra, brinda propuestas para empezar a transitarlo; para que al materializarlas desde la vida cotidiana, se puedan visibilizar otras prácticas con el planeta, en donde el cuidado desde sus diferentes facetas o formas, sea quien las dirija y así convivir de otras maneras.

2.7 El cuidado de sí mismo, de los otros y de la Tierra

A partir del paradigma del cuidado, Boff (2012) plantea tres premisas con respecto a las relaciones basadas en el cuidado de sí mismo, de los otros y de la Tierra.

2.7.1. El cuidado de sí mismo.

Los seres humanos como sujetos son un conjunto de relaciones, puesto que al igual que otros seres, al interactuar, intercambian y acumulan información, la cual a partir de un ejercicio consciente, les permite formar e identificar su “yo” en compañía de otros, consolidando un nudo de relaciones que “(...) se articula a partir de un centro alrededor del cual organiza los sentimientos, las ideas, los sueños y las proyecciones” (Boff, 2012, p.83).

Así pues, Boff (2012) argumenta que dentro de esas relaciones se encuentra el cuidado de sí mismo que “(...) implica, en primerísimo lugar, acogerse a sí mismo, tal como se es, con las capacidades y las limitaciones que siempre nos acompañan” (p.83); es decir, el cuidado de sí mismo incluye aceptar el cuerpo; vincular las emociones, las motivaciones y las aptitudes; reconocer los modos de ser, descritos como *paradójicos*, puesto que los seres humanos están hechos de contradicciones, ya que por ejemplo, pueden sentir los mismos impulsos para amar y para odiar.

El cuidado de sí mismo genera unas relaciones basadas en la armonía con la sociedad, que consolida gracias a su pensamiento crítico y a la reafirmación de su lugar en el mundo, en búsqueda del sentido de la vida; de ahí que la autorrealización sea el equilibrio entre la relación con el ambiente y el sentirse bien en compañía de otros, porque emana en palabras de Boff (2012) “(...) la alegría de existir” (p.86).

Del mismo modo, es relevante que dentro de las preocupaciones del cuidado de sí mismo, se encuentre el lenguaje, puesto que las palabras organizan la experiencia humana, los saberes, y crean diferentes sentidos, ya que, “Las palabras, antes de definir un objeto o dirigirse a alguien, nos definen a nosotros, quiénes somos, cuáles son nuestras disposiciones interiores y revelan en qué mundo habitamos” (Boff, 2012, p.87).

En resumen, el cuidado de sí mismo propone un vínculo entre el cuerpo comprendido como una unidad compleja de la subjetividad humana; el cultivo del espíritu (búsqueda del sentido de la vida); y las relaciones que cada ser humano establece a través de sus actos y reconstrucciones a partir de las palabras, siendo estos tres vínculos de suma importancia para cuidar de ese todo común o de la Tierra, pues las relaciones que se establecen con ella están basadas en el cuidado consciente de sí mismo.

2.7.2. El cuidado de los otros.

Para Boff, (2012) el amor y la amistad son expresiones del cuidado de las relaciones que el ser humano establece con los otros, en las que existe una empatía, preocupación, comprensión, gentileza y compasión legítimos por la vida de las otras personas, ya que al acompañarlas o al sentir las como parte de su vida se crea un vínculo tan fuerte que une los destinos. No obstante, estos sentimientos pueden llegar a ser frágiles, debido a que están expuestos a las contradicciones inherentes de los seres humanos, por eso surge la necesidad de ser cuidados; es decir, cuidar el amor y cuidar la amistad implica además de los valores mencionados: “(...) cultivar sencillamente la ternura” (Boff, 2012, p.89) a través de los pequeños detalles que hacen que las personas conozcan el cariño hacia ellas.

De igual manera, dentro de estas expresiones de cuidado en las relaciones con los otros, hay una mediación constante con uno mismo para cultivar la esencia, la cual permite pensar en el bienestar colectivo en diferentes ámbitos de la vida en sociedad, ya que “(...) nos pone en contacto vivo con las cosas, haciendo que nos sintamos parte de un todo mayor, siendo afectados por el mundo circundante y afectándolo por nuestra parte” (Boff, 2012, p.102). Así por ejemplo, se cuida del cuerpo social, como misión que los sujetos, al ser seres sociales, pueden asumir como crítica a un sistema que los asume como cosas y les niega el acceso al *commons*, es decir, a los bienes comunes a todos como el agua, los alimentos, la vivienda, la cultura, entre otros. Aun así, aunque este cuidado reivindica las condiciones sociales dignas para todos y cada uno de los habitantes de la Tierra, es considerado una utopía dentro de las relaciones hegemónicas.

En suma, el cuidado de los otros incluye interacciones basadas en el amor y la amistad, en las que se ponen en juego las dualidades propias de los seres humanos, pero que permiten enriquecer la relación consigo mismo para construir pensando en sociedad.

2.7.3. El cuidado de la Tierra.

Este cuidado, también denominado por Boff, (2012) como “el cuidado de nuestra casa común, el planeta Tierra”, parte de concebir a la Tierra como parte fundamental para la vida misma, pues “(...) ella puede vivir sin nosotros, pero nosotros no sin ella (...)” (p.90); entonces, refiriéndose a cuán soberana y maravillosa es la Tierra y la riqueza que ella provee, es necesario reconocerla para cuidarla y agradecerle por lo que brinda.

Se retoma la relevancia de considerar a la Tierra como un sistema vivo, en el que sus partes interactúan entre sí y son interdependientes, los seres humanos al saber que co-afectan, serán más

conscientes de la importancia de su papel dentro de un todo relacionado. Boff (2012) argumenta que

El cuidado de la tierra como un todo orgánico es mantener las condiciones preexistentes desde hace millones y millones de años, que propician la continuidad de la tierra como Gaia y como tercer planeta del sistema solar. Cuidar de cada ecosistema es comprender la singularidad de cada uno, su resiliencia, su capacidad de reproducción, y de mantener las relaciones de colaboración y de mutualidad en todos los demás, ya que todo es sistemático e incluyente (p. 90)

De ahí que el hombre tenga un papel trascendental con relación al cuidado de la Tierra, pues para cuidar su integridad y vitalidad debe evitar que sus regiones se degraden y que su capacidad y unidad se mantengan. Para ello, es importante cuidar el cuerpo de la Tierra, pues se corre el riesgo de que sea ella quien busque recuperarse y tener que prescindir del ser humano para hacerlo.

(...) cuidar del cuerpo de la Tierra es cuidar de los residuos, de la limpieza general de las calles, de las plazas, de las aguas, del aire, de los transportes, interesarse por todo lo que tiene que ver con su estado, siguiendo por los medios de comunicación cómo está siendo tratada, agredida o cuidada y rescatada. (p.100)

Al realizar acciones de preocupación e interés que ayuden a cuidar la Tierra, se construyen relaciones más amables para habitarla y hacer ese transitar más sensible, solidario y empático.

El cuidado de la madre Tierra implica también cuidar de sí mismos, considerando que se habita junto con ella y se es parte de ella; por lo tanto, se tiene la responsabilidad de amarla, protegerla y cuidarla “(...) cuidar de la Tierra es, finalmente, cuidar de nosotros mismos,

pues somos Tierra que siente, piensa, ama, cuida, venera, y se siente portadora de la Divinidad y del Misterio del universo” (Boff, 2012, p. 91).

Por otro lado, la mejor forma de expresar el agradecimiento a la Tierra es cuidar de los *commons*, es decir, de las riquezas que provee y de sus diferentes formas de vida. El reconocer que la madre Tierra no solo se ocupa de suplir las necesidades del ser humano, sino que además cuida de otros seres, y entrega una riqueza de fauna y de flora, puede concretar aún más la intención de cuidar de toda su belleza, sus paisajes y su diversidad.

Entonces, la apuesta que Boff (2012) plantea a partir del cuidado para construir un nuevo modelo de habitar la Tierra, promoviendo relaciones centradas en las tres formas de cuidado, convocan a construir otras relaciones con la Tierra, en las que los seres humanos se reconozcan como organismos vivos, que no se encuentran aislados de sí mismos, de su entorno y que además, se construyen colectivamente. Tomar en cuenta que todas las relaciones que se establecen se encuentran dentro de un todo vivo y a su vez en constante transformación hace necesario que el ser humano rescate valores solidarios como la compasión, la sensibilidad, la empatía, entre otros, que le permitan comprender que cada una de sus acciones afectará al otro y a cada ser con quien cohabita.

2.8 La ecopedagogía, una apuesta desde la educación.

El llamado que hace Boff (2012) desde el paradigma del cuidado y las tres formas de abordarlo, invita a pensarlo y realizar una apuesta desde el ámbito educativo, siendo esta una forma de permitir que hombres y mujeres sean conscientes del lugar que hoy tienen al estar en la Tierra y el valor supremo y global que hay que asumir para salvaguardar y proteger la casa común. Por esto es importante formular una pedagogía de la globalización como desafío pedagógico que exige

(...) formar nuevas subjetividades e introducirse en todas las instancias de la existencia, de la sociedad, de la familia, de los medios de comunicación y de las instituciones educativas para gestar un nuevo hombre y una nueva mujer planetarios, solidarios cósmicamente y en sintonía con la dirección global del proceso evolutivo (p. 154).

Tomando en cuenta lo anterior, se retoma el concepto de Ecopedagogía, a partir de los planteamientos de Gutiérrez & Prado (2015), desde su libro “Ecopedagogía y ciudadanía planetaria”. Para los autores, la ecopedagogía busca promover el aprendizaje del sentido de las cosas desde la vida cotidiana; es una nueva mirada de la educación que parte de la práctica y el sentido de las acciones que realizan los seres humanos. Igualmente, es un proceso que hace posible la apropiación del sentido, la generación de relaciones significativas y la participación de los actores implicados en el mismo.

En esta nueva manera de pensar el proceso educativo es importante tener presente la necesidad del sentido, ya que al encontrar los sentidos de cada acción, estas adquieren un significado para quienes la realizan. De igual manera, este proceso parte de un tiempo y lugar específico que es la cotidianidad. Los autores afirman “(...) partimos de una afirmación pedagógica: “la vida cotidiana es el hogar del sentido”, lo que supone que “somos esencialmente nuestra vida cotidiana” y que “la condición humana pasa inexorablemente por la vida cotidiana” (Gutiérrez & Prado, 2015, p.47). Por lo tanto la cotidianidad es el espacio privilegiado para apostar por otras formas de relación con la Tierra, desde procesos educativos vivenciales y cercanos a lo que vive y es el ser humano, que pongan en discusión su transitar diario por la Tierra, visibilizando que cada acción y práctica que se realice tienen profunda interrelación con lo que lo rodea.

De igual forma, la mediación pedagógica es la manera de concretar este proceso educativo, ya que a partir de ella se busca promover el aprendizaje. Para los autores, promover significa, “(...) facilitar, acompañar, posibilitar, recuperar, dar lugar, compartir, prometer, entusiasmar, apasionar, amar ” (p. 49). Lo anterior, ubica a los participantes en otro lugar, en un proceso que parte de la vida cotidiana, del sentido de su accionar para establecer relaciones pedagógicas más humanas, cercanas y que recorran caminos hacia otras relaciones con el Planeta Tierra.

En este sentido, construir otros caminos es el hacer propio de la pedagogía, los cuales se construyen en el hacer cotidiano y permanente, pues “(...) la pedagogía es abrir caminos nuevos, dinámicos, inéditos, irrepetibles, sentidos y espirituales. Los caminos así entendidos son procesos que necesariamente deben ser vividos cada vez como experiencias nuevas y con renovado sentido. (...)” (Gutiérrez & Prado, 2015, p.50).

Esta nueva forma de comprender la pedagogía y el proceso educativo, establece otra mirada, que reconoce a la educación como un proceso de elaboración de sentidos, que implica que desde el quehacer pedagógico se den otros pasos para abrir caminos nuevos, sensibles y más humanos en los que cada participante sea un actor activo y constructor de los mismos. Por esto, en el proceso de abrir nuevos caminos es importante caminar con sentido, ya que, para otorgar sentido al accionar, es necesario sentir, porque sin esta cualidad, no se comprende y por ello, no suscita el interés. Es por esto que el sentimiento, la vivencia y la experiencia son elementos fundamentales para avanzar, pues “caminar con sentido” significa dar sentido a lo que se hace en el actuar diario y en todas las prácticas de la vida cotidiana.

De igual manera, cuando se es consciente de este proceso y de su importancia, se camina en actitud de aprendizaje. Como lo plantean Gutiérrez & Prado, (2015) el sujeto aprende si está en actitud de aprender; es decir, si siente curiosidad frente a lo que lo rodea. Para lograr que esto

sucedan, es necesario que el sujeto se sienta bien, se interese y quiera estar abierto a las posibilidades que el mundo ofrece para enriquecerse de ellas e interrogarse el lugar que ocupa dentro de las mismas. Por lo tanto, a nivel individual la ecopedagogía busca desarrollar capacidades propias de:

1. “Sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar);
2. Imaginar, inventar, crear y recrear
3. Relacionar e interconectarse, autoorganizarse;
4. Informarse, comunicarse, expresarse;
5. Buscar causas y prever consecuencias;
6. Pensar en totalidad (holísticamente)” (p.53).

Asimismo, es muy importante caminar en diálogo con el entorno, lo que implica hacer de este transitar un proceso de intercambio y comunicación recíproca con lo que se encuentra alrededor, para construir relaciones pedagógicas centradas en la experiencia. Por esto, la interlocución y la conversación son la esencia misma del acto educativo, ya que estos implican compartir, diálogo de saberes, puntos de encuentro y desencuentro y reconocer la experiencia del otro como legítima, a partir de sus sueños, expectativas y creencias. Este proceso implica un reconocimiento del otro y la construcción de otras relaciones desde la interacción, la comunicación y el respeto. La interlocución permite que el educador y el educando recorran caminos de comprensión y expresión que facilitan aprendizajes abiertos, basados en la empatía como la mejor forma de construir ese caminar juntos.

Partiendo de lo anterior, es importante caminar con la intuición, pues así como es necesario abrir procesos de interlocución, escucha y empatía, el ser humano se debe apoyar en el sentir, en los sentimientos, pues “(...) Son los resortes claves en la búsqueda de nuevas y más significativas relaciones, precisamente por ello son los sentimientos las fuentes más ricas, permanentes y variadas del aprendizaje con sentido” (p.55). Debido a ello, se construyen otras relaciones pedagógicas en las que todos los participantes se involucran emocional, vivencial y experiencialmente en su proceso educativo. Por lo tanto, los sentimientos deben ser educados

desde la niñez, porque iniciando desde este momento de la vida a plantear experiencias cargadas de sentido, vivenciales y con una estrecha relación con la madre Tierra es que se crearán otros modos de habitarla.

Por lo mismo la ecopedagogía es pensada y parte desde la práctica, para que a partir de ésta se puedan promover espacios de aprendizaje, esto, “(...) significa involucrarnos en el proceso de comprensión, apropiación y expresión del mundo a través de aquellas prácticas cotidianas que, en forma permanente e intencionada, hagan posible el desarrollo de nuestras propias capacidades” (Gutiérrez & Prado, 2015, p.76). De modo que, tomar como punto de partida las prácticas cotidianas, permite que el acto educativo se concrete desde estas, de ahí que desde la cotidianidad se abran espacios de aprendizaje basado en la confianza como una actitud básica de cualquier relación, que abre paso a la aceptación de sí y de otros para construir colectivamente. Entonces a partir de estos, se pueden generar otras relaciones con la Tierra y con todo lo que la habita, además de promover otros espacios de interacción y convivencia, respondiendo y actuando como personas más humanas que le otorgan sentido y congruencia a cada acto. Por ello, Gutiérrez & Prado (2015), proponen avanzar desde la práctica cotidiana y el acto educativo a partir de la creación de siete espacios, en los que se pueda recorrer y llegar a la cultura del cuidado y la sustentabilidad.

El primer espacio que plantean, es promover la vida desde la cotidianidad, argumentando que para crear espacios en la vida cotidiana en los que se promueva el sentir de la vida, se debe sentirla, amarla y celebrarla. Al sentir la alegría de vivir, se puede hacer de la vida un espacio de aprendizaje y continua relación con el entorno. Por lo tanto, los procesos educativos que se deben impulsar, cobran sentido en la medida que ayuden a conservar, promover y fomentar la vida. Así pues, los autores proponen abrir espacios de aprendizaje para:

1. sincronizar nuestro actuar con las exigencias del vivir de los otros.

2. Respetar la vida en todas sus formas; para ello será preciso descifrar, comprender y ejercitar dichas formas de vida.
3. Vibrar con la vida desde el sentir propio y ajeno sin pedir explicaciones
4. Detectar las señales del Cosmos, por extrañas que parezcan, a fin de vivir en coherencia con el universo
5. Penetrar efectivamente todas las manifestaciones que nos salgan al paso diariamente: la flor hermosa, la arañita indiferente, el gato interesado, el amigo necesitado, etc.
6. Compartir las manifestaciones de nuestra sensibilidad, entusiasmo, cariño, ternura en la seguridad de compartir y acrecentar formas inéditas de vida.
7. Vibrar por lo menos una vez al día con alguna forma de vida que me sorprenda y atraiga. (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 80)

Otro espacio fundamental es actuar éticamente, pues la vida cotidiana debería ser un espacio ético, que se consolida si cada persona actúa preocupada por las consecuencias de sus acciones, ya que su caminar diario se ve afectado por estar en comunión con los otros. Por lo tanto se pueden proponer espacios que permitan la autorrealización personal, como requisito para actuar éticamente desde: “el reconocimiento del otro, las relaciones de interacción y autoorganización y la congruencia de nuestro sentir, pensar y actuar” (Gutiérrez & Prado, 2015 p. 84); de esta manera se construirán relaciones éticas que nazcan desde cada persona y desde su deseo de legitimar y respetar al otro.

Un tercer espacio es el equilibrio dinámico, que hace referencia a superar la insensibilidad de los seres humanos hacia la Tierra y lo que hay en ella, que ha causado que el planeta esté enfermo. Por lo tanto es urgente tener otras relaciones con la Tierra que permitan construir nuevas

sociedades, en las que se desarrolle la sensibilidad a partir de un cambio de valores. Para desarrollar la capacidad de sentir, hay que visibilizar que hay un desequilibrio educativo, en la medida en que

(...) nos educaron en la familia y en la escuela, y educarnos en la familia y en la escuela es una manera de sentir sin sentir verdaderamente, pensar desconectados del sentir, sentir obligados a desconectar el pensar de nuestro ser en su totalidad con la naturaleza, con nosotros mismos y los otros” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 88)

De esta manera se hace necesario romper con estas formas de sentir para desarrollar otras capacidades de sentir y emocionarse que sean cercanas a la Tierra y a los otros para actuar y vivir sensiblemente desde el caminar diario.

El cuarto espacio es la convergencia armónica, que permita recuperar las relaciones armónicas con la Tierra y desde allí generar relaciones “auténticamente humanas” con todos los seres. Para esto, “(...) la caricia, el tacto, la cercanía afectiva son puntos de encuentro donde se dan relaciones más auténticamente humanas” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 91). Por lo que es muy importante, establecerlas desde las prácticas pedagógicas cotidianas espacios para compartir experiencias, deseos, preocupaciones, temores así como para brindar saludos cálidos, palabras acogedoras y gestos congruentes.

El quinto espacio es redimensionar el actuar racional desde la intuición, al considerar que la meta de este espacio de aprendizaje desde la vida cotidiana “(...) ha de llevarnos a recuperar el equilibrio entre la intuición y la razón como base para fundamentar la creación de la cultura de la sostenibilidad” (Gutiérrez & Prado, 2015, p.94). Para encontrar este equilibrio, es importante darle el lugar que le corresponde, al convivir y al actuar diarios, brindando prioridad a los valores genuinos que hacen parte del ser humano.

El sexto espacio, es la dimensión holística, como una dimensión que invita a ver la realidad y actuar de manera consecuente con esta; es decir, en donde se puedan establecer las relaciones entre el todo y sus partes, así como partir de lo micro a la macro y viceversa. Esta dimensión, “(...) tiene que ver con la imaginación, con la capacidad humana de ver, relacionar, integrar, simular, inventar ” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 98). Por esto, abrir espacios para la imaginación creadora, permitirá pensar otras formas de habitar la Tierra así como explorar nuevas posibilidades de crear y recrear a partir de las interacciones y el actuar cotidiano; inventar y comunicar esos otros caminos por los que se puede avanzar para así concebir y tratar a la Tierra de otra manera y construir desde los procesos educativos un mundo posible que se transforma y edifica desde las acciones diarias.

El séptimo y último espacio es la conciencia planetaria, ya que como se ha expuesto, la Tierra está viva y los seres humanos hacen parte de ella; por lo tanto, se deben adoptar posturas comprensivas hacia la Tierra, que sean dinámicas y planetarias, para que de esta manera se actúe en consecuencia a sus necesidades, protegiéndola y cuidándola. Esta nueva forma de concebir a la Tierra impone un imperativo para establecer relaciones con ella, que partan de reconocerla como la casa, como un lugar para vivir y convivir, acuñando una conciencia planetaria que permita descubrir el lugar de cada ser humano en la Tierra y actuar en consonancia.

Por ende, se considera que la ecopedagogía hace una importante apuesta para pensar la ecología desde la educación, puesto que plantea otra forma de concebir la práctica pedagógica a partir de propuestas que vinculan la humanidad; es decir, la esencia del ser humano, para que a partir de esta se generen otras maneras de relación con la Tierra y lo que la compone. Además, esta apuesta invita a reconocer lo que la Tierra vive actualmente y lo que necesita para que pueda vivir aún más, pues las sociedades futuras y esta merecen disfrutar de un ambiente saludable en el que todos puedan sentir desde el con-vivir. Entonces las posibilidades están dadas para empezar a

transitar por otros caminos y sueños, que paulatinamente permitan consolidar otras relaciones con la madre Tierra, y que se gesten desde el ámbito educativo promoviendo otras formas de ser, sentir y estar.

2.9. Marco de referencia

En este apartado se presenta como marco de referencia las generalidades con respecto a la educación inicial, su sentido y significado para el desarrollo de los niños y las niñas, partiendo de referentes políticos y técnicos con los que actualmente cuenta el país propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Dado que con base en estos referentes se orienta la educación inicial para la primera infancia y por lo tanto la práctica pedagógica de Espantapájaros Taller.

2.9.1 Sentido de la educación inicial.

Desde el Documento No 20, Referente Técnico de Educación Inicial (MEN, 2014) se define la educación inicial como un proceso pedagógico intencionado que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada con el fin de propiciar distintos aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo. Es sistemática ya se organiza en tiempos y momentos específicos que se disponen para educar según las características de los niños y las niñas; es estructurada, pues los distintos componentes de la atención integral a la primera infancia están articulados para incidir en el desarrollo integral de ellos y, es planeada, ya que se organiza en torno a unas intenciones y propósitos que precisan recursos, estrategias y actividades para realizar en la práctica pedagógica, siendo el saber pedagógico el que orienta el hacer de la educación inicial.

De igual manera, se reconoce que la educación inicial se caracteriza por ser un proceso de acogida y cuidado, siendo este una oportunidad educativa, pedagógica y de potenciamiento del desarrollo, por lo cual se considera importante configurar escenarios que enriquezcan los desarrollos de los niños y las niñas para promover distintas formas de ser y estar en el mundo.

Asimismo, la educación inicial lleva a cabo una pedagogía que reconoce la diferencia y los derechos al ser un saber que se construye constantemente a partir de la reflexión de la práctica pedagógica de los actores educativos desde las diferentes teorías para así plantear distintas propuestas pedagógicas en donde se reconoce la diferencia cultural, social y económica propia de los contextos en donde se desenvuelven los niños y las niñas. Así como también se distinguen las particularidades, intereses y necesidades de cada niño y niña lo cual los diferencia de los demás y enriquece el hacer pedagógico desde un enfoque de derechos.

Por otra parte, la importancia de la educación inicial convoca a pensar en el papel indiscutible que tiene en la primera infancia, así como en la sociedad, ya que esta es la etapa en la que a los niños y a las niñas se les potencian distintos aspectos de su desarrollo neurobiológico, emocional social, cultural, etc. Es por esto que educar la primera infancia es contemplar distintas posibilidades para enriquecer el proceso de crecimiento de los niños y las niñas, resignificando su mirada y relación con el mundo, siendo así un acto pedagógico que se enriquece constantemente desde los compromisos e intencionalidades de las maestras.

Es así, como en la educación inicial distintos procesos pensados por los agentes educativos le otorgan sentido a la misma, como por ejemplo, la promoción de interacciones significativas a partir de propuestas que orienten a los niños y a las niñas a reconocerse a sí mismos, a los demás, al entorno y a las situaciones que los rodean y permitiéndoles dotar de sentido su lugar en el mundo. En esta medida, es importante tener presente el sentido de las experiencias pedagógicas que se plantean en el trabajo con la primera infancia para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas.

De otro lado, la educación inicial al reconocer la diversidad y los derechos de los niños y las niñas, debe considerar plantear espacios o momentos en los que estos tengan la oportunidad

de explorar, enriquecer sus relaciones junto con otros, crear e imaginar distintas posibilidades del mundo a medida que crecen. Por lo tanto, se retoma todo lo que el niño y la niña conoce y le interesa para comprenderlo y con base en ello promover su desarrollo; es así que se considera la educación inicial como un proceso de acompañamiento e impulso del crecimiento armónico e integral de niños y niñas, en donde ellos aprenden a ser y estar a partir de distintas experiencias que los provocan, interrogan y enriquecen.

2.9.2 Actores que participan en la educación inicial.

En la educación inicial; participan distintos actores que potencian la educación para la primera infancia, los niños y las niñas, las familias, las maestras, los maestros y los agentes educativos que desde distintos roles integran el equipo de trabajo en la primera infancia.

Así, los niños y las niñas son los principales actores de la educación inicial se los considera como sujetos de derecho y actores que construyen y propician dinámicas para su proceso de desarrollo. Por esto a partir del reconocimiento de sus capacidades, particularidades intereses y necesidades se organiza el trabajo pedagógico que potencie el desarrollo integral de los niños y las niñas, permitiendo de esta manera que ellos se sienten partícipes y con un lugar importante en donde pueden expresar y comunicar sus sentidos y de esta manera crecer en ambientes en donde encuentran confianza y la posibilidad de ser en sí mismos.

Las familias se vinculan a la educación inicial al ser los socializadores primarios en donde los niños y las niñas empiezan a cimentar su proceso de desarrollo, por lo que aportan sus saberes según lo que se trabaja en el entorno del hogar y el educativo para que de esta manera haya un trabajo en conjunto y enriquecido. Lo anterior cobra relevancia, ya que se resignifica el lugar de

las familias quienes cuentan con un acervo cultural que permite encontrar diferentes perspectivas para el trabajo pedagógico en la primera infancia.

Las maestras, maestros y agentes educativos, acogen a los niños y las niñas en un entorno educativo que tiene presente ciertas intencionalidades, por lo que se considera que son actores fundamentales para que establecer distintas experiencias que potencien el desarrollo infantil ya que desde su saber pedagógico encuentran distintas posibilidades para enriquecer y reflexionar sobre el trabajo cotidiano con los niños y las niñas y de esta manera asumir responsablemente su labor.

2.9.3 Ambientes y organización de los espacios del trabajo pedagógico en la educación inicial.

La educación inicial ocurre en dos modalidades, la familiar y la institucional ambas comparten un mismo fin que es promover el desarrollo integral del niño y la niña, estas modalidades permiten que el niño acompañado de sus padres y adultos puedan vivir un sin número de experiencias que permita la comprensión del mundo. De igual manera, la educación inicial ocurre en dos ámbitos, el institucionalizado y en el no institucionalizado, como por ejemplo, los centros de desarrollo infantil o jardines infantiles y los que permiten el desarrollo de la modalidad familiar.

Es así como la educación para la primera infancia permite el reconocimiento de intereses y particulares, como también culturales y sociales de los niños y las niñas así como también de sus familias, haciendo también una lectura de las condiciones de contexto en los que ellos se encuentran inmersos. Para esto, las maestras y agentes educativos crean ambientes enriquecidos que tienen en cuenta ciertas intencionalidades para que los niños y las niñas pueden ser, sentir, expresar según sus intereses y necesidades.

Asimismo, la organización de estos ambientes de trabajo pedagógico tienen en cuenta las estrategias pedagógicas que permiten que el maestro, maestra o el agente educativo le proporcione al niño y la niña distintas experiencias con respecto a su desarrollo integral, por tal razón, se piensa en estrategias pedagógicas en las que el adulto pueda ofrecerle a los niños y las niñas los recursos necesarios y que se crean pertinentes. Del mismo modo las estrategias pedagógicas deberán ser dinámicas, incluyentes, que generen la participación activa y constante de los niños y las niñas, por esto estas estrategias deberán ser coherentes y pertinentes a la intencionalidad que se tenga. Algunas de estas son los talleres, los proyectos de aulas, los rincones de trabajo o de juego que se enriquecen desde la creación de ambientes y disposición de los espacios y objetos.

2.9.4 Actividades rectoras: sentido del trabajo pedagógico en educación inicial.

Las actividades rectoras se consideran propias e inherentes a la primera infancia, por tal motivo están presentes en el trabajo pedagógico de la educación inicial las cuales se consideran como oportunidades para potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es así que se considera que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio no son medios ni herramientas de la acción educativa y pedagógica, sino que hacen parte de la naturaleza del ser niña y niño, por esto orientan el trabajo pedagógico cotidiano con los niños y las niñas. Por lo tanto, los ambientes y las experiencias pedagógicas que se planteen deben otorgarles un lugar relevante en la cotidianidad de la educación inicial, enriqueciéndose desde el sentido mismo de cada una de las actividades rectoras de la primera infancia.

Por tal motivo, las maestras y agentes educativos propician distintas experiencias en donde estén presentes estas actividades; por ejemplo que a través del juego los niños y las niñas encuentren distintas posibilidades con su cuerpo y sus movimientos y disfruten junto a estos; que en el arte exploren distintas emociones y sensaciones, creen y recreen situaciones a partir de

diferentes experiencias; que en la literatura enriquezcan su mirada del mundo y de sí mismos encontrando en las palabras e historias una posibilidad de interactuar con el entorno y que en la exploración del medio tengan la oportunidad de relacionarse e inquietarse por lo que los rodea. En ese sentido, se plantea de manera más específica la exploración del medio como actividad que se puede vincular con la ecología y enriquecer junto con las demás actividades rectoras.

2.9.4.1 La exploración del medio brinda sentidos a las relaciones de los niños y niñas con el mundo.

Explorar el medio es una actividad propia de la primera infancia que se nutre de la curiosidad de los niños y niñas por indagar el entorno al que pertenecen, realizando una búsqueda continua para comprenderlo y apropiarlo.

Quando se habla de la exploración del medio, es necesario ubicar un concepto central, el de ambiente, que se constituye en el principal universo de la exploración de las niñas y los niños en primera infancia, en tanto es la realidad inmediata y próxima que ha de ser experimentada y vivida en su máxima riqueza (MEN, 2014, p.18)

Al interactuar con lo que les rodea se forman como sujetos del mundo, pues es a través de las posibilidades del cuerpo en el espacio que exploran distintas propiedades y usos sociales de los objetos, o el funcionamiento de la naturaleza y de la sociedad. Por ésta razón, fomentar la curiosidad por explorar el medio permite indagar las indisociables interacciones entre el hombre y la naturaleza comprendidas bajo un contexto social y cultural, además posibilita que los niños y niñas compartan sus saberes y vivencias con otros para construir de forma colectiva y aportar a la transformación de las relaciones con el mundo al que pertenecen, preguntándose por sus formas de ser y estar en este.

Entonces, realizando una lectura del entorno, los maestros, maestras o agentes educativos recogen transversalmente los intereses, los afectos y la identidad de los niños y niñas, aspectos que se encuentran inmersos en los entornos cercanos (lo que se encuentra al alcance de los niños y las niñas) y se complementan con los entornos lejanos (sitios, acontecimientos, personas u objetos a los que acceden con menos frecuencia), dos conceptos claves para que la vida cotidiana ingrese a la escuela a partir de acciones pedagógicas que exploren las vivencias, las prácticas culturales, los fenómenos físicos y naturales, entre otros intereses basados en la exploración y la experimentación.

Por lo tanto, es fundamental que en la educación inicial se valore y promueva el asombro, la formulación de hipótesis o explicaciones de los niños y niñas para convocarlos a proponer diferentes soluciones a los acontecimientos de la vida. Este proceso representa el pensamiento que tienen sobre el mundo y se alimenta por los aciertos y desaciertos vistos como oportunidades para reflexionar, analizar y continuar aportando desde la experiencia.

Capítulo 3

Reconstrucción del proceso vivido

El presente apartado da cuenta de la reconstrucción de la experiencia de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología. Se elabora a partir de las categorías preestablecidas y las categorías y subcategorías emergentes, identificadas una vez realizado el análisis de contenido de la información recolectada mediante las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas en profundidad sobre algunos registros de los diarios de campo, y los diarios de campo en general. Así, el relato recoge las vivencias y voces de los actores de la experiencia y de las maestras en formación que participaron y lideraron este ejercicio.

3.1 Presentando a Espantapájaros Taller

La reconstrucción del proceso vivido, invita a indagar sobre el Jardín Infantil “Espantapájaros Taller”, el cual está ubicado en la Carrera 19A N° 104A – 60, en el barrio Santa Bibiana de la localidad de Usaquén en Bogotá, Colombia.

De este se resalta que dentro de su historia, Cristina López, Carmiña López e Irene Vasco en 1988, decidieron crear un lugar para la infancia, el cual era una librería, pero con el tiempo se convirtió en un Jardín Infantil. Alrededor de sus proyectos se fue conformando un grupo de autores, ilustradores, educadores, editores y otras personas interesadas en la formación de nuevos lectores. Partiendo de esta premisa, en el año 1990 se vinculó la escritora y educadora Yolanda Reyes, actual directora de Espantapájaros Taller; ella ha asesorado a diversas organizaciones nacionales e internacionales en el diseño de programas y lineamientos sobre políticas de infancia, lectura y literatura.

El Jardín Infantil “Espantapájaros Taller” busca construir alternativas pedagógicas para que los niños y niñas crezcan como lectores, escritores y sujetos de lenguaje desde el comienzo de la vida. A partir de ello, su propósito es que los niños y las niñas encuentren placer, conocimiento, diversión y nuevas experiencias en los libros, lenguajes artísticos, el juego y la exploración del entorno; ya que allí se propone que los niños y niñas tengan un lugar para hablar, reflexionar y compartir con sus pares y maestras.

En concordancia con lo anterior, cada niño y niña tiene su propia voz, risa e historia y por medio de ese reconocimiento, se promueve fortalecer la relación consigo mismo y con los demás. Asimismo, dentro de la propuesta del Jardín Infantil, está posibilitar espacios para talleres de: iniciación literaria para bebés (“cuentos en pañales”), arte, expresión corporal y música; además de “horas del cuento” y encuentros o “visitas” con autores como: Ivar Da Coll, Paloma Valdivia, Keiko Kazsa, entre otros. De esta manera, se espera que las maestras, los bibliotecarios, los padres de familia y los adultos en general, encuentren en Espantapájaros Taller, un lugar para hablar, reflexionar, estudiar y profundizar en torno a temas de literatura, pedagogía y expresión artística.

De acuerdo con lo anterior, el jardín Espantapájaros Taller cuenta con varios espacios o ambientes enriquecidos para poder llevar a cabo las diferentes experiencias que plantean las maestras, estos son: el muñequero, la cocina, la biblioteca, los salones de expresión corporal, arte, música y proyectos de aula. En cada uno de estos espacios los niños y las niñas se encuentran con variedad de elementos característicos de cada uno, que les ofrecen vivir y disfrutar distintas experiencias durante su paso por el jardín. Cabe aclarar que estos se encuentran en la primera planta del jardín, ya que en la segunda planta está ubicada el área administrativa del mismo, así como dos espacios para las reuniones del equipo de maestras.

Asimismo, el exterior el jardín cuenta con dos parques “el de adelante y el de atrás”; el primero cuenta con una zona verde y tres columpios. El segundo, tiene varios techos construidos con láminas plásticas que permiten la entrada de luz natural; arbustos pequeños que forman cercas vivas; su suelo es de césped natural y hay un comedor. Este se propone como un espacio donde hay situaciones especiales como celebraciones o momentos de compartir de forma distinta a la de los espacios normales de alimentación (el comedor situado en el interior del jardín) ; dentro de este mismo, hay varios objetos y espacios que permiten diferentes interacciones, juegos y relaciones como dos rodaderos, una casita de madera, una arenera y un techo curvilíneo en guadua.

Con respecto al equipo de trabajo el jardín cuenta con seis maestras licenciadas, algunas egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, cinco auxiliares pedagógicas, una coordinadora pedagógica, secretaria y personal de apoyo administrativo. Este equipo de trabajo junto a los niños, las niñas y las familias conforman una comunidad que día a día construye una propuesta pedagógica que tiene como propósitos:

- Brindar la oportunidad de que los niños y las niñas aprenden a ser y se descubran como seres únicos, valiosos e irrepetibles al convivir junto a otros.
- Permitir aprender a vivir juntos en la pequeña comunidad de Espantapájaros Taller posibilitando ambientes de acogida, respeto y confianza para favorecer y acompañar el desarrollo infantil.
- Ofrecer la posibilidad a los niños y las niñas de crecer como lectores y sujetos de palabras, en donde a partir de la literatura enriquezcan su mirada del mundo.
- Explorar distintos lenguajes artísticos y ambientes enriquecidos por medio de las experiencias inherentes de la infancia como lo son el juego y la exploración del medio.

(Espantapájaros Taller, 2014)

3.2 Las maestras de Espantapájaros Taller y su concepción de ecología

Al conocer las concepciones de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología, se encontró que las maestras y la directora del jardín tienen diferentes miradas sobre la misma. Sin embargo, estas apreciaciones se relacionan entre sí y permiten enriquecer esta concepción, haciéndose explícita mediante la reconstrucción de la experiencia. Así, la ecología, de acuerdo con lo que argumentan las maestras, es vista desde dos perspectivas: un tejido de relaciones y la mirada tradicional de la escuela.

3.2.1 Un tejido de relaciones

Las maestras definen la ecología como un campo de estudio que se interroga por las distintas relaciones que se establecen al cohabitar junto a la Tierra. Por un lado la maestra Liliana Benavides, plantea que:

“La ecología tiene que ver con la relación con el medio, con las relaciones de todos nosotros con todo lo que hay a nuestro alrededor. Entiéndase entonces, desde la planta, el animal, la cosa más pequeña y como nosotros interactuamos con todo eso.” (E3 P1).

Por su parte, la maestra Nancy Ruiz, expone:

(...) yo pienso que la ecología es una rama de la biología que estudia y se encarga de aclarar las relaciones entre el ser humano consigo mismo y con el todo, es decir, con el medio que lo rodea, con la naturaleza, con los animales, con otras personas y así poder ver de qué manera se lleva a cabo esta relación. (E2 P1)

Así pues, las maestras definen la ecología como un tejido de relaciones que se encuentran presentes con la Tierra, las cuales se manifiestan desde el reconocimiento e interacción con el entorno y quienes lo componen. Por otro lado, la maestra Jennyfer Benítez vincula estas relaciones

desde la práctica del cuidado de sí mismo, que se expresa en las acciones cotidianas que tienen un impacto en lo que acontece en el planeta, por lo que manifiesta:

Ese cuidado de sí mismo, es primero ser consciente que somos habitantes de la Tierra y como tales, tenemos que cuidar nuestra casa. Entonces si yo me cuido, si soy consciente de lo que hago conmigo o con el entorno, por ejemplo, en el momento que me baño o que me lavo los dientes, pensar cuánta agua estoy desperdiciando, o cuando cocino cómo me deshago de los residuos orgánicos, de los sólidos,... De ese tipo de cuidado es al que me refiero, en el que desde lo mínimo se empieza a tener impacto alrededor. (E1 P2)

De la misma manera, la directora del Jardín Yolanda Reyes, expresa que los seres humanos establecen distintas relaciones entre ellos, desde el cuidado: por lo tanto se hace importante interrogar el lugar de cada ser humano en las relaciones que establece cotidianamente, para que estas permitan convivir junto con los otros y consecuentemente se presenten de manera cíclica o en forma circular; es decir, que permitan ver las repercusiones de cada acto y que también reconozcan lo que se encuentra alrededor. Razón por la cual, para ella la ecología tiene que ver con las distintas interrelaciones que construyen los seres humanos, en donde es válido preguntarse por el lugar de cada persona:

(...) considero que el pensamiento ecológico se basa en cómo construir relaciones amigables centradas en el cuidado de todos, es decir, relaciones circulares o en espiral en donde todos nos ayudemos y nos apoyemos... La ecología es pensamiento y sentimiento unidos. Para mí varios interrogantes asociados a la ecología son: ¿cuál es mi rol dentro de un sistema en el que hay otros seres?, ¿cuál es el rol del adulto?, ¿cuál es el rol del niño?, ¿cómo podemos relacionarnos con la naturaleza? (E4 P6) Tal como lo expresa la maestra Liliana Benavides:

“(…) Somos una cadena en la que a pesar de que tendemos a ver ciertos eslabones sueltos, uno con el otro se van sumando hasta lograr crearla y es esta la que nos permite estar vivos” (E3 P3)

Esta analogía de la cadena, es la que se construye a través de las distintas interacciones que permiten ser y estar en este planeta, en las cuales todos afectan pero también se ven afectados por lo que les rodea. De esta manera, cada ser humano al habitar la Tierra está en una relación recíproca con todo y en todas las direcciones, puesto que es su actuar cotidiano el que incide en las distintas interrelaciones presentes en el planeta, por lo que para ser más conscientes de lo que acontece, es importante interrogarse por las formas en que se desenvuelven las relaciones y la responsabilidad compartida entre los habitantes de la Tierra.

3.2.2 La mirada tradicional de la escuela

Asimismo al acercarse a las concepciones de las maestras sobre ecología, ellas se remiten a la manera como se ha abordado este concepto tradicionalmente en la escuela y cómo desde allí se pueden plantear otras apuestas sobre el modo de concebirlo. En concordancia con lo anterior, la maestra Jennyfer Benítez al hablar sobre ecología se remite a cómo era su percepción sobre ésta al estar en el colegio, pero además plantea que su forma de concebirla actualmente le ha permitido pensar su quehacer pedagógico y relacionarlo al trabajo que realiza en Espantapájaros Taller:

La ecología desde el momento que me la enseñaron en el colegio siempre tenía que ver con reciclaje, como no desperdiciar las cosas o cuidar las plantas. Pero en este momento, para mí es más un cuidado que empieza desde sí mismo y que tiene un impacto sobre el ambiente. Entonces, mi labor como docente también tiene que ver con la ecología, ¿cómo está siendo concebida para mí? que es más allá de lo material, porque ahí también incide el entorno en general.... porque muchos de los actos de los hombres (si no todos),

están influyendo en que todo se esté yendo al extremo. Por lo tanto, para mí la ecología es una toma de conciencia de lo que pasa en la naturaleza. (E1 P1)

Las maestras coinciden en que es importante cambiar la manera como se ha abordado tradicionalmente la ecología, en especial al plantearla únicamente como una forma de prevenir las consecuencias negativas del comportamiento del hombre con el planeta, puesto que también podría abarcar las causas y proponer las soluciones a los problemas que se derivan del actuar del hombre. Tomando en cuenta ello, la maestra Liliana manifiesta la relevancia de prevenir o mejorar lo que el ser humano hace:

(...) debería ser antes de que suceda, nosotros estamos formando niños pequeños y considero que desde esas edades se puede ir trabajando con ellos ese aspecto, para que sientan que eso se puede trabajar y cómo desde pequeños vamos tomando conciencia del cuidado, de cómo se tiene que hacer con todo el medio para que las cosas puedan cambiar. (E3 P2)

Como plantea la maestra Nancy, es importante que la ecología no solo se piense de forma ocasional si no que sea abordada en todas las propuestas pedagógicas al trabajar con niños y niñas:

(...) tengo la percepción de que la ecología se da en las actividades especiales que quieres crear los viernes o un día especial al mes, pero no es algo que esté instaurado en el currículo... Entonces, como maestras, si partimos e infundimos esta conciencia desde pequeños, ellos crecen con eso; no solamente para sí mismos, sino que las experiencias que viven en el jardín las transfieren a su familia y es significativo, porque esa es una forma de compartir y generar conciencia colectiva. (E2 P5)

Por ende, las maestras tienen un punto de encuentro que explicita la mirada tradicional de cómo se ha abordado la ecología en el ámbito escolar, invitando a pensarla de otra manera para

que el trabajo pedagógico con los niños y las niñas sea significativo y convoque a interesarse genuinamente por la Tierra al habitarla de forma más cuidadosa. Por eso, ellas desde sus saberes, concepciones y experiencias le apuestan a plantear otras prácticas pedagógicas al estar en Espantapájaros Taller.

3.3 Las experiencias que proponen las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología

Las maestras y la directora del jardín Espantapájaros Taller plantean experiencias alrededor de la ecología a partir de las relaciones de cuidado con la naturaleza y con los otros dentro de su actuar cotidiano, presente en ámbitos profesionales y personales; en estos pueden conocer, compartir saberes e incluso generar un impacto al ser cada vez más conscientes de lo que sucede en el planeta. Además, recogen distintos aprendizajes que han marcado sus vivencias y que las ha hecho sentir parte de un proceso en el que reconocen sus intereses para indagar y enriquecer sus propuestas.

3.3.1 Experiencias educativas

Cabe destacar que las maestras de Espantapájaros Taller tanto en su vida cotidiana como en su formación respecto al campo educativo y profesional, evidencian aquellas experiencias en las cuales se refleja la concepción de ecología, como lo resalta Jennyfer Benítez:

“En el ámbito educativo, mi experiencia no ha sido tanta en lo ecológico, hasta este momento que he tratado de hacer consciente a mis niños de qué es lo que está pasando alrededor y por qué está sucediendo” (E1P5).

En cuanto a su experiencia de formación como maestra ella comenta que en la universidad:

(...) trataban de hacer como campañas y demás pero realmente no había una formación real. En ese momento, cuando yo estudié en la universidad, tal vez fui bastante

apática o no me di cuenta de nada, pero créeme que en la universidad no fue un momento como en el que pensara realmente en la ecología. (E1P6)

Por su parte, Yolanda Reyes comenta que comenzó a pensar en la ecología a partir de los materiales que usaba con diferentes poblaciones, gracias a su encuentro con una colega que la invitó a pensar en ello:

Yo vengo de la fundación Rafael Pombo, cuando nosotros armamos ese proyecto, eso fue en el año 1986, me acuerdo que ahí trabajamos con Gloria Bejarano que tenía un libro que se llamaba “Nuestra creatividad” y ella insistía mucho en trabajar. En esa época le decíamos “material de desecho” y Gloria Bejarano nos enseñó a decir “material de re-uso” y nos preguntábamos “¿Qué podemos hacer con eso?”, había niños de todas las comunidades y nosotros con papel craft y material de re-uso hacíamos maravillas (...). (E4 P13)

Por otro lado, la maestra Liliana cuenta que su experiencia profesional, ha estado relacionada al trabajo por proyectos de aula los cuales le permiten entender la ecología, dado que ha trabajado alrededor del tema de los insectos y la huerta y a partir de estos, junto con los niños y las niñas formularon diferentes preguntas alrededor de ciertos animales y alimentos, que los han llevado a entender la importancia de los mismos:

En un colegio en el que trabajé tenía la posibilidad de hacer proyectos y de una u otra manera empieza a aparecer esa inquietud. En alguna oportunidad pude contactarme con el Jardín Botánico y nos asesoró en toda la parte de la creación de una huerta, los niños tenían la oportunidad de hacer parte del proceso de la siembra y eso lo utilizamos también en recetas que ellos traían y compartían con su familia. Sumado a eso tuvimos la posibilidad

de ver el tema de los Insectos, ver qué pasa con éstos cuando llegaban a las plantas, cómo era lo que ellos transportaban, etc. Así vimos cómo todo se iba ligando (...). (E3 P3)

Así pues, las maestras de Espantapájaros Taller, encuentran en sus vivencias en el campo académico, laboral y personal, conocimientos que les convocan a proponer y propiciar experiencias que motiven a reflexionar sobre el papel de la ecología en el acto educativo y cotidiano. Por lo tanto, desde sus experiencias, las maestras de Espantapájaros Taller contemplan distintas formas de establecer vínculos con el entorno desde de su accionar cotidiano, para de esta manera invitarse e invitar a otros a indagar sobre distintas relaciones de los seres humanos con la naturaleza y la responsabilidad implícita de cada uno en la transformación de acciones que perjudiquen la Tierra.

3.3.2 Vivencias y sentires

Las maestras comentan que su participación en este ejercicio investigativo les suscitó reflexiones de su propia práctica frente a la ecología, reconociéndose a través del proceso vivido:

Es interesante ver que otra persona también vio mi objetivo sin que yo lo dijera, entonces, eso es un aspecto curioso porque pienso las actividades y tengo mi objetivo, pero al momento de llevarlo a cabo es muy diferente, así que ver que coincide mi visión con lo que hice es bien bonito. Por eso me gustó la experiencia de verme narrada en un Diario de Campo, pues es un trabajo que no había tenido, y fue en Espantapájaros donde llegué a tener a mi cargo a unas maestras en formación, lo cual me permite ver mi experiencia en palabras de otra persona. Por eso reitero que es bonito y es un reconocimiento a mi trabajo. Igualmente, esa narración permitió verme en un relato que condensa el trabajo de los niños, sus voces, y mi voz... Me gustó totalmente la experiencia de verme, de leerme y comprenderme. (EP1 P30 Jennyfer Benítez)

Por su parte, la maestra Liliana Benavides se cuestiona sobre las experiencias que propone, puesto que este ejercicio le permite contemplar más posibilidades para enriquecer su práctica:

Es reconocer otra mirada, uno lo hace, lo piensa, tiene ciertas cosas planeadas, pero cuando lo lees en un Diario de Campo de otra persona que vivió también la experiencia, es reconocer otra serie de cosas que pasan y entonces también uno mira y piensa “esto lo pude hacer diferente”, es empezar a repensar otras cosas y eso me gusta. (EP3 P23)

Así, la maestra Liliana plantea una reflexión que le suscitó este ejercicio investigativo:

La posibilidad está dada de seguir haciendo cosas, porque me permitió reconocer las experiencias que se van dando. Es vivirnos la vida, pero también reconocer mis límites, mis posibilidades, mis encuentros y desencuentros que se van dando en ese trasegar por el mundo. Entonces, gracias. (EP3 P24)

Finalmente la maestra Nancy, comenta:

“Chévere, me ayudó a trasladarme a la experiencia misma” (EP2 P12).

Ahora bien, las vivencias de cada una de las maestras con referencia a su labor, permitió rescatar esos sentires y reflexiones que permiten una conciencia de aquellos saberes que han adquirido así como también se convoca a interrogarse e incluso inquietarse respecto a su quehacer alrededor de la ecología, ya que el hecho de verse narradas en los diarios de campo, permite que reconozcan diferentes posibilidades de concebir la ecología dentro de sus acciones pedagógicamente cotidianas y además, proponer nutrirse aún más de todas las experiencias.

3.4 La propuesta pedagógica de Espantapájaros Taller y su relación con la ecología

A partir de las concepciones y experiencias de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología, se visibiliza una propuesta pedagógica centrada en el cuidado de sí

mismo, los otros y de la Tierra que se manifiesta y promueve a partir algunas acciones y prácticas. Por esto los niños y las niñas se encuentran con diferentes posibilidades de ser, de encontrarse con otros y de construir relaciones más cercanas con el planeta desde su vivir cotidiano en Espantapájaros Taller. Si bien estas concepciones no están tan explícitas en la propuesta pedagógica de Espantapájaros, las maestras plantean experiencias que se orientan a dicho propósito.

3.4.1 El cuidado de sí mismo y la expresión de los sentimientos

A partir de las distintas interacciones que se establecen en Espantapájaros Taller, se promueve que los niños y las niñas al estar en contacto con los otros, expresen lo que sienten y desean, por lo tanto, es a través de este proceso que se reconocen a sí mismos.

Un ejemplo de estas experiencias fue la propuesta por la maestra en formación Nataly Avendaño con el apoyo de la maestra Jennyfer Benítez. Esta consistía en elaborar muñecos quitapesares basados en la lectura del cuento “Ramón Preocupón” del autor Anthony Browne. Aquí cada uno de los niños y las niñas debía contar sus miedos o preocupaciones:

“(…) Dentro de esa relación consigo mismo, el niño, ese Ramón Preocupón que puede ser cualquiera de nosotros, propone reconocer distintas emociones, entre lo que inquieta o preocupa, entristece, asusta, alegra, etc” (D1R13P4 Nataly Avendaño).

Así, durante este día cada niño y niñas pudo encontrarse con lo que era y con lo que sentía: “Los niños y las niñas hicieron su propio muñeco, personalizado con diferentes materiales y le otorgaron de esta manera, una identidad. Del mismo modo, metieron en él sus pesares, expresándolos, escribiéndolos o dibujándolos en un pedazo de papel, porque a través de las distintas expresiones se exteriorizan pensamientos...” (D1R13P4 Nataly Avendaño).



Nº 1: Muñecos quitapesares: un vínculo con lo que soy.

Por otra parte, estas relaciones consigo mismo y de cuidado de sí, se ven reflejadas en distintas acciones o momentos del día, en donde las maestras también las reconocen y las promueven a partir del diálogo. Una de estas se presentó en una situación en la que por ejemplo Tomás, pudo encontrarse con él mismo y así expresar lo que estaba sintiendo. Esto se vio reflejado un día cuando el grupo de la maestra Liliana Benavides realizaba algunos telares, sin embargo, Tomás no podía trabajar porque se sentía inquieto; la maestra notó la situación y le brindó el espacio para que pudiera expresarse:

(...) Tomás estaba un poco triste pues Juan Luis se iba de viaje y ya no compartiría más por este semestre con el grupo. Él se acercó a Juan Luis y en medio del llanto dijo: “es que no quiero que Juan Luis se vaya tantos días”, por lo que Liliana le respondió: “yo sé que lo vas a extrañar porque él es un súper amigo tuyo, pero mira hoy es el último día que está acá, tú vas a poderlo ver y jugar con él, entonces, lo consientes hoy, para que él se lleve un lindo recuerdo tuyo. Con eso cuando se reencuentren, se dan un abrazo fuerte, le dices: “amigo te extrañé mucho y le puedes contar todas las cosas que hiciste y él te cuenta todas las cosas que hizo en China. (D3R24P16 Ingrid Tapiero)

De otro lado, en el grupo de la maestra Nancy Ruíz, los niños y las niñas también encuentran espacios para interactuar con otros pares. Una situación que ejemplifica estas interacciones fue cuando el niño Salvador al trabajar con Emilio, le pega al querer tener uno de los materiales con los que estaban trabajando para realizar su tarjeta, la maestra Nancy le dice que lo que acaba de hacer no está bien. Sin embargo, la maestra Nancy le brinda un momento para estar a solas:

Nancy esperó que él se calmara y lo invitó a que realizará la tarjeta, sin embargo, Salvador le dijo llorando “noooooo, tú me castigaste” y ella le respondió: “yo no te castigué, solo te dije que lo que habías hecho estaba mal”, aún así no quiso trabajar y decidió observar lo que pasaba. Este diálogo que tuvieron permitió que Salvador pensará por un momento en lo que había hecho y el trato que le dio a Emilio. Así comprendió cómo cada acción o gesto que tiene, trae algunas consecuencias (...) (D2R6P6 Alejandra Muñoz)

De acuerdo con lo anterior, cada una de las maestras con sus grupos, diferentes momentos y experiencias que plantea, permite a los niños y las niñas encontrarse con lo que son, con lo que sienten y con lo que les afecta; de esta forma al reconocerlo logran exteriorizarlo de diferentes maneras. Así, el diálogo posibilita a los niños y las niñas cuidarse a sí mismos y a los otros, al reconocer qué acciones los afectan y qué hacer para resolverlas de la mejor manera, siendo ellos quienes buscan diferentes medios para darlas a conocer sin afectarse a sí mismos ni a quienes los rodean.

3.4.2 El cuidado de los otros: desde el encuentro y desencuentro en Espantapájaros Taller

Estar en Espantapájaros Taller invita a los niños, niñas y maestras a consolidar distintos vínculos e interacciones al habitar cotidianamente este lugar. El estar junto con otros permite que

los actores del jardín establezcan diferentes encuentros y desencuentros, al ser el otro un sujeto diverso, con múltiples facetas que se manifiestan en distintos momentos y acciones. Por tal motivo, las maestras brindan diferentes posibilidades para que el estar en Espantapájaros permita tener en cuenta a ese otro par o adulto, y que las acciones cotidianas que allí se presentan, promuevan y posibiliten su cuidado y reconocimiento.

3.4.2.1 Cuidado entre pares

En cada uno de los grupos las maestras de Espantapájaros Taller encuentran distintas formas para que los niños y las niñas se relacionen con sus pares, las cuales son visibilizadas y dialogadas por ellas para ir construyendo relaciones centradas en el cuidado, la empatía, el cariño, respeto y el reconocimiento de los otros, ya que estar en la Tierra implica convivir junto a otros seres con particularidades intrínsecas.

Una de estas maneras es a través de las palabras, así pues, las maestras generan un ambiente de diálogo para que a partir de palabras, gestos y acciones de cuidado, los niños y las niñas puedan relacionarse reconociendo a los otros. Así, las maestras promueven este cuidado en distintas situaciones cotidianas en Espantapájaros Taller.

Una situación que hace alusión a lo anterior, se evidencia en el grupo de la maestra Jennyfer Benítez cuando en una experiencia en la que los niños y las niñas exploraban con imanes, laberintos y muñecos de papel, una de las niñas llamada Elisa, decidió lanzar los imanes en medio del salón:

(...) Jennyfer se encuentra disgustada ante la acción de Elisa y le argumenta que ella lanzó los imanes fuerte y lejos, por lo que podía pegarle a uno de sus compañeros, por eso, le quitaba los imanes y era conveniente que no jugará con ellos. Elisa comenzó a llorar al ver el enfado y escuchar las palabras de Jennyfer. Los demás niños la miraban con curiosidad,

algunos le decían que no llorara, Jennyfer les dijo que dejaran que Elisa expresara lo que sentía. Cuando Elisa se calmó al cabo de unos minutos, Jennyfer le recordó la razón por la que se molestó y fue el acto de lanzar los imanes pudiendo lastimar a alguien y finalmente, le preguntó si lo volvería a hacer, Elisa le dijo que no y así volvieron a fortalecer su relación. (D1R12P7 Nataly Avendaño)

Asimismo, por medio de espacios de encuentro, en el grupo de la maestra Nancy Ruiz, los niños y las niñas pueden comentar cómo están y compartir al grupo lo que se desean mutuamente:

Todos nosotros manifestamos cómo nos sentimos, incluso Nancy y yo. Cuando fue el turno de Rafa le pregunté: “Rafa, ¿cómo te sientes?” Rafa respondió: “me siento triste porque mi mamá Cirí está un poco enferma” y Salvador intervino diciendo: “no te sientas triste que te vamos acompañar Rafa”. Por lo tanto, les dije: “vamos a coger polvitos mágicos y se los vamos a enviar a Rafa para que la mamá Cirí se mejore rápidamente...

Ante ésta acción, Rafa hizo un gesto de satisfacción. (D2R4P4 Alejandra Muñoz)

Cabe destacar que para la maestra Nancy es importante generar estos encuentros en los que los niños y las niñas puedan compartir con los otros y que este trato sea cuidadoso. Por ejemplo, en las situaciones en las que los niños se lastiman, ella los invita a reflexionar. Su intencionalidad la expone así:

(...) es buscar que el niño empiece a razonar, claro está que hay momentos en los que eso no se puede porque ellos no están en la disposición de hacerlo. Pero es relevante que ellos comprendan que cada acción tiene su efecto, es decir, cada acto tiene una consecuencia. Por consiguiente, es importante que empiecen a entender que el convivir implica unos acuerdos, no puede ser siempre lo que ellos quieren o desean porque existe el otro. (EP2 P8)

De igual manera, otra de las formas para promover el cuidado entre pares son las muestras de cariño, por ello las maestras se interesan en que los niños y las niñas puedan establecer relaciones basadas en el afecto, la preocupación y el amor. Una de éstas se evidenció cuando la maestra Liliana Benavides invitó a los niños y las niñas a elaborar una tarjeta para Tomás, quien se encontraba enfermo:

(...) me acerqué al salón y me di cuenta que los niños y las niñas escribían y dibujaban un mensaje para Tomás quien no había asistido durante la semana, pues se encontraba enfermo. Liliana les comentaba y animaba para enviarle a Tomás este saludo por parte del grupo, por lo que habían dibujos o mensajes para que viniera a jugar y por supuesto para que se mejorara pronto. Una idea linda y cargada de cariño pensada por Liliana, quien con este gesto invitó a los niños a preocuparse por el otro, en este caso, por Tomás (...).

(D3R5P2 Ingrid Tapiero)

Por esto, fortalecer los vínculos entre los pares es importante, porque les permite reconocer y cuidar de distintas maneras a los demás. De este modo, ella explica que posibilita espacios para:

(...) ser un poco empáticos, pues compartimos la mayoría de nuestro tiempo con las otras personas. Hay niños que han estado desde que eran bebés y han sido como hermanos. Es promover el sentir afecto por la otra persona; bueno estás mal, entonces ¿qué puedo hacer para ayudarte? No viniste y nosotros te extrañamos y te lo vamos a manifestar en una nota o un mensaje, para que te des cuenta que eres importante para nosotros y que haces parte de nuestro grupo... Es más con ese sentido, empezar a reconocernos, a extrañarnos (...). (EP3P21 Liliana Benavides)

Otra de las maneras en las que se promueve el cuidado entre pares es generando experiencias de trabajo conjunto, pues permite que los niños y las niñas se relacionen entre sí,

compartan sus ideas y busquen soluciones para trabajar en equipo. Un ejemplo de esto se evidencia en una experiencia en la que los niños y las niñas trabajarían en equipo y uno de los integrantes debía vendarse los ojos para que el otro, a partir de indicaciones, le ayudara a encontrar una foto. A medida que avanzaba la experiencia la maestra comentaba:

(...) la pareja de Sebastián y Gabito continuó. Gabito decía: “baja”, refiriéndose a un escalón pequeño, mientras lo tomaba de la mano, y continuó: “por aquí, baja, agáchate”. Sebastián estaba un poco temeroso, por lo que Liliana le dijo: “Confía Sebas, que él te está dando la indicación”. Así que se agachó y Gabito le dijo: “toca, toca”. De esta manera encontraron la foto, cuando ya venían de regreso, Sebastián estaba un poco confundido con el desnivel, pues Gabito le dijo: “sube el escalón” y Liliana le insinúo: “ayúdalo” y llegaron a la meta. Liliana lo animó y le dijo: “muy bien Sebas”.(D3R18P10 Ingrid Tapiero).

Para la maestra Liliana, es importante brindar y proponer estas experiencias, pues argumenta:

(...) Cuando se busca que ellos estén así en parejas, los invito a realizar cosas que ellos creen que no pueden hacer, cuando ven que pueden hacerlo se convierte en algo satisfactorio. La idea es que ellos se den cuenta que cuando están con otro pueden hacerlo más, porque el otro te anima o se ofrece para ayudarte, de ahí que el otro se convierte en una fuente de apoyo o en el compañero que nos ayuda a jalonar eso en lo que necesitamos seguir avanzando. (EP3P13)

Por otra parte, estas diferentes acciones y maneras en las que las maestras de Espantapájaros Taller promueven el cuidado entre pares, movilizan en los niños y las niñas que actúen tomando en consideración el cuidado y el reconocimiento hacia los demás, convirtiéndose en una situación recíproca, en las que se fortalecen los vínculos.



Nº2 Reconociéndonos desde el trabajo en equipo

En diversas interacciones se evidencia que los niños y las niñas se cuidan entre sí. Una situación que hace alusión a esto se presentó en un momento de juego con pelotas y aros, planteado por la maestra Liliana Benavides, en donde Flora y Antonia intervinieron en el desarrollo del mismo para ayudar a los demás:

En un momento Antonia y Flora decidieron coger el aro para ayudar a los amigos y que les fuera más fácil lanzar la pelota; todos muy animados aceptaron la ayuda y se reunieron allí para lanzar las pelotas; por lo que les dije: “Gracias por ayudarnos para que nos quede más fácil lanzar las pelotas”. Este fue un gesto muy amable de su parte, pues pensaron que al moverse el aro, se dificultaba realizar esta acción, por lo que posibilitaron otras relaciones en el grupo y permitieron disfrutar del juego al estar en relación con los otros. (D3R22P4 Ingrid Tapiero)

Asimismo, es importante destacar que los niños y las niñas también plantean algunas relaciones de cuidado hacia los adultos. Por ejemplo, la maestra Jennyfer junto con los niños y las niñas realizaron un tornado en el que dibujaban lo que este se podía llevar. Ahora bien, cuando este se iba disponer en la pared, los niños y las niñas ayudaron a sostenerlo para lograr pegarlo:

(...) cuando fui a pegar el tornado en la pared para ubicarlo, los niños y niñas se levantaron y fueron a ayudarme a sostenerlo, gritando “¡ayuden!, ¡ayuden!” y entre todos intentamos colgar el tornado. Entonces, son esas pequeñas acciones, las que reflejan la construcción de unas relaciones basadas en el interés genuino por el otro y en la reflexión personal de “¿qué puede aportar cada uno para colaborar?”, pues a pesar de no pedir ayuda de forma explícita, los niños y niñas leyeron esa necesidad y actuaron. (D1R17P8 Nataly Avendaño)

Respecto a esta situación en la que las experiencias vivenciadas por los niños y las niñas los movilizaron de diferentes maneras, la maestra Jennyfer comenta:

Eso es lo que provoca esas acciones, que los niños digan “bueno, nosotros podemos colaborar, pegar” y este grupo se caracteriza por eso, pues sí se presentan conflictos porque hay unas personalidades bastante fuertes, pero si están dispuestos a ayudar al otro y en la medida en que se acoge al que tiene problemas o al que tiene algún tipo de conflicto o lo que sea, este grupo es dado a ayudarlo. (EP1P13)

Del mismo modo, en el grupo de la maestra Nancy Ruiz, los niños y las niñas se preocupan por lo que le sucede a los adultos, brindando palabras que acogen a quien lo necesita:

Cuando llegué Salvador se dirigió a mí y dijo: “Hola Alejandra”, me acerqué a él, le di un abrazo y le dije: “hola Salva, hoy no es un buen día para mí, puesto que me robaron el celular, entonces no me siento tan contenta”. Él me abrazó y me dijo: “le diré a Rafa que

seamos súper héroes y buscaremos al ladrón, lo castigaremos y te devolveré tu teléfono”.

Fueran unas palabras tan hermosas y sentidas que las recibí muy agradecida por medio de un abrazo.(D2R10P3 Alejandra Muñoz).

Por lo anterior, las diferentes maneras en las que las maestras de Espantapájaros Taller promueven el cuidado entre pares, permite a los niños y las niñas ser más conscientes de sus acciones y los invita a reflexionar sobre cómo pueden afectar a los demás. Igualmente, las maestras al posibilitar espacios para el diálogo fomentan las palabras amables y los gestos cariñosos que permiten comprender y reconocer al otro desde su singularidad. Es así, que se reconoce cómo las maestras desde las distintas acciones en las que promueven el cuidado, movilizan a los niños y las niñas para establecer acciones de preocupación e interés por el otro. Por lo tanto en Espantapájaros Taller se construyen cotidianamente interacciones en las que los niños, niñas y maestras establecen vínculos afectivos que posibilitan cohabitar este lugar de manera amable y acogedora.

3.4.2.2. El manual de convivencia: una expresión del cuidado del otro.

El manual de convivencia se convierte en una de las maneras para concretar y pensar en acciones o prácticas para cuidar a los otros y generar un ambiente de acogida y respeto en Espantapájaros Taller. De este modo, al iniciar el semestre, las maestras, con cada uno de sus grupos, elaboran “el manual de convivencia”, el cual se crea a partir de las ideas y propuestas de los niños y las niñas y sus acuerdos para estar bien en el jardín. Estos se consignan en una cartelera y se firman por todos como muestra de compromiso para respetarlos.

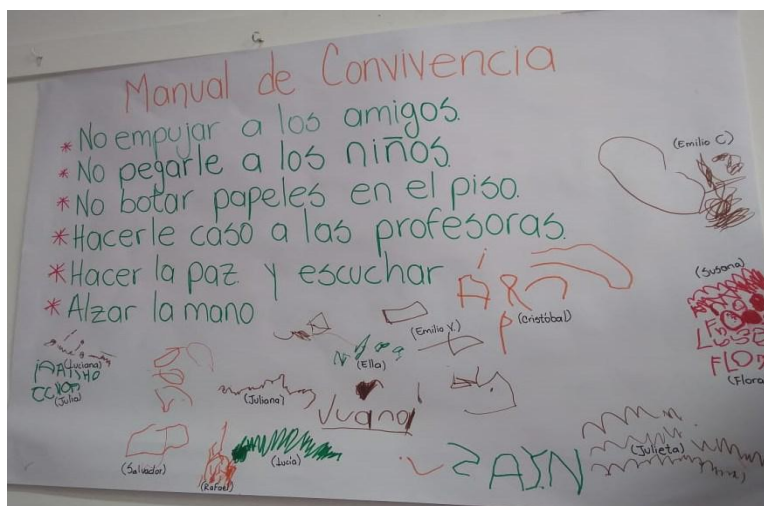
En el grupo de la maestra Liliana Benavides se presentaron algunas situaciones en las que la maestra trae a colación el manual de convivencia para recordarles a los niños y niñas la

importancia que tiene cuidar a los otros. Una de estas, fue cuando Antonia quitó de manera brusca el juguete que usaba Anya, por lo que Liliana intervino para hablar al respecto:

(...) Anya tomó un juguete de Antonia, ella se dio cuenta y no quería prestárselo, por lo que intentó quitárselo bruscamente. Procedí a darles el espacio para ver cómo solucionaban la situación; al ver que al final Antonia se lo quitó de mala manera, me acerqué a hablar con ella y me explicó que lo hacía porque el juguete era de ella. Le expliqué que había otras formas para pedir las cosas, en vez de quitársela bruscamente. Liliana apoyo mis palabras y dijo que sería importante agregar otra regla al manual de convivencia: “No rapar las cosas”. Esto invitó a reflexionar a Antonia quien invitó a Anya a jugar con ella. (D3R6P9 Ingrid Tapiero)

Por esto, la maestra Liliana reconoce en que el manual de convivencia en Espantapájaros Taller posibilita cuidarse entre sí y a través de éste los niños y las maestras construyen relaciones desde el respeto, ya que van considerando que los acuerdos permiten tener un ambiente tranquilo para todos:

Cuando se van presentando situaciones ellos van diciendo, “yo creo que esto es importante que vaya en el manual de convivencia”, entre ellos empiezan a decir: “es importante, por favor lo escribes en el manual”. Por eso van apareciendo normas como “no morder” o “no rasguñar” porque se presentaron situaciones en donde alguien rasguñó para solucionar un conflicto. Entonces conversando se dan cuenta que estas situaciones nos afectan, nos pueden dejar una huella en nuestra piel y nos hacen sentir mal. Además, el hecho de tener que firmarlo, implica reconocer que es un compromiso personal para no hacerlo. (EP3 P16 Liliana Benavides)



N° 3 El manual de convivencia: un compromiso para cuidarnos.

De acuerdo a lo anterior, convivir en Espantapájaros Taller es una construcción colectiva a partir de los acuerdos. No obstante, se pueden presentar ciertos conflictos en los que los niños y las niñas se relacionan consigo mismos y con los otros, al expresar sus sentimientos y buscar solución a estos de la manera que consideren necesaria. Por esto, las maestras invitan y generan un espacio para que sean ellos y ellas quienes puedan ir resolviendo estas situaciones respetuosamente.

Una de estas situaciones se refleja en el grupo de la maestra Jennyfer Benítez, donde también se evidencia cómo los niños y las niñas solucionan algunos conflictos. En este caso la maestra les propuso por parejas, compartir un aro para jugar usándolo como si fuera un carro, por lo que los niños y niñas a medida que avanzaba el juego, debían intercambiar los roles entre conductor y pasajero:

(...) Jennyfer les propone intercambiarse los roles, quien es conductor, pasa a ser pasajero y en ese momento, ocurrió una situación interesante y es que en el caso de Lucía y Samuel, ambos querían ser conductores, así que entre ellos, decidieron estar al frente, como el

conductor y el copiloto; un acuerdo que les permitió estar en la posición que deseaban sin alterarse y utilizando las palabras para que ambos disfrutaran de la experiencia que querían (...). (D1R15P9 Nataly Avendaño)

Por lo que la maestra Jennyfer resalta la manera de resolver esta situación, comentando:

Eso tiene mucho que ver con los momentos de juego, estar entre pares a los niños les exige eso, puesto que deben encontrar las maneras de resolver lo que acontece, lo que les afecta...

Entonces a medida que van creciendo, se van enfrentando a diferentes situaciones que los obliga a tomar decisiones y en la toma de estas, es importante reconocer al otro, qué implica que “yo” decida hacer tal cosa y que tiene unas consecuencias, las cuales no son solamente para sí mismos sino que hay otro que va a estar directamente afectado. (EP1 P21)

Por lo tanto el manual de convivencia se convierte en la expresión del cuidado entre pares, a través de este se piensa un convivir más amable y respetuoso en Espantapájaros Taller; en donde niños, niñas y maestras a partir de los acuerdos construidos colectivamente recuerdan que el cuidar a otros también es cuidar de sí mismo y propiciar un ambiente agradable para todos. Por esto, cotidianamente los niños y las niñas a partir de las distintas interacciones y relaciones consigo mismos y los otros van avanzando en la resolución de conflictos de manera más cuidadosa, pues las maestras posibilitan espacios para el diálogo e invitan a usar las palabras para establecer mejores relaciones con los demás desde lo que son y pueden brindar al otro.

3.4.3 El cuidado de la Tierra: avanzando en la construcción de otras relaciones con ella

En Espantapájaros Taller se encuentran distintas acciones y prácticas planteadas por las maestras quienes a partir de estas promueven relaciones con el entorno. También crean espacios

para que junto a los niños y las niñas puedan establecer relaciones más cercanas a la Tierra, promoviendo así interacciones más cuidadosas y amables hacia ella.

3.4.3.1 La exploración del medio como apuesta para establecer relaciones con la Tierra.

Las maestras de Espantapájaros Taller plantean diferentes experiencias relacionadas con la exploración del medio, estar en contacto con la naturaleza y con diferentes elementos de la cotidianidad que están alrededor para que a partir de estas, los niños y las niñas puedan establecer relaciones más cercanas con la Tierra.

En el grupo de la maestra Nancy Ruiz, se propiciaron algunas experiencias para que los niños y las niñas se acercaran a distintos elementos de su alrededor, cercanos y que ven cotidianamente. Una de estas fue realizar tarjetas sensoriales para explorar y sentir más cerca algunos de éstos: “(...) dispusimos cada uno de los materiales propuestos ya que primero realizaríamos las tarjetas sensoriales con texturas suaves; para estas usamos algodón, lana y retazos de tela. Estos elementos llamaron su atención ya que los niños las exploraban y tocaban, disfrutando así la elaboración de su tarjeta” (D2R6 P5 Alejandra Muñoz).

De igual manera en otra experiencia, una maestra en formación promovió que los niños y las niñas hicieran un reconocimiento de su cuerpo a partir del contacto con algunos elementos y la disposición de un ambiente para ello:

(...) les pedí que cerraran los ojos y escucharan el sonido de la música y les dije que para oírla mejor, tendrían que guardar mucho silencio, luego de esto les pedí el favor de que se retiraran los zapatos y medias (...). Sentí cierta tranquilidad, de alguna u otra manera, ellos estaban tranquilos y en silencio; luego les dije que tenía una sorpresa debajo de las almohadas. Eran manillas con cascabeles, las cuales se pusieron y empezaron a hacer sonar (...). (D2R1P3 Alejandra Muñoz)

Así, los niños y las niñas se emocionaron e interesaron más en la experiencia, ya que exploraron diferentes sonidos con los cascabeles, así como también se acercaron a nuevos olores como lo fue el del aceite de uva, que sintieron al masajearlo en su cuerpo y en el de otro compañero.

De otro lado, la maestra Liliana Benavides también planteó algunas experiencias que vincularon a los niños con su entorno y en lo que él había. Una de ellas fue explorar y sentir distintos elementos en su cuerpo, para esto la maestra invitó a los niños y las niñas a quitarse zapatos y medias pues irían a recorrer distintos espacios del jardín:

(...) pasamos a las baldosas del parque adelante, caminaron muy despacio para sentir las, “¿cómo las sienten?”, preguntó Liliana. “Están calientitas” dijo Simón. Santi le responde: “Sí, porque está haciendo sol”, Gabito complementa diciendo, “Uy acá no tanto” (señalando donde había sombra), porque casi no hay sol. Luego nos acercamos al pasto, y empezaron a reírse. Liliana los invitó a recorrer el lugar: “vengan, ¿qué tal se siente al pasar por la tierra o este tapete?”. A medida que avanzaban hacia donde estaban estos lugares, esto hacía que los niños fueran hacia donde estaba ella. (D3R9P9 Ingrid Tapiero)

Esto permitió que la maestra fuera mostrando más elementos para que los niños y las niñas entraran en contacto con ellos; esponjas y lijas fueron acercadas para que los niños y las niñas sintieran su textura en diferentes partes del cuerpo. Para finalizar la experiencia la maestra propuso “consentir” los pies con crema corporal: “(...) Liliana los invitó a sentarse nuevamente en círculo, entonces Flora preguntó:” ¿Qué más vamos a hacer?” Liliana le respondió: “hoy vamos a seguir consintiendo nuestros pies. Vamos a descansar”. Por esto, les mostró una crema corporal que había traído y les dijo: “les voy a dar un poco de crema para que hagan masajes a sus pies” (...)” (D3R9P13 Ingrid Tapiero).

Así, la maestra explica la intencionalidad de esta experiencia:

(...) Es brindarles muchas posibilidades a nivel sensorial, que se den cuenta que todo nuestro cuerpo es capaz de proporcionarnos sensaciones a través de los sentidos. Se busca que aprendan a reconocerse, a identificar qué les gusta o qué no y que tengan la posibilidad de decir, no, definitivamente no, o sí, qué chévere, lo puedo hacer. También de ayudarlo al otro a partir de lo que es y puede mostrarle. (EP3P7 Liliana Benavides)

Entonces, las maestras de Espantapájaros Taller, a partir de las distintas experiencias que plantean, posibilitan que los niños y las niñas exploren el medio que los rodea, enriquezcan sus vivencias al recorrerlo, interrogarlo y acercarse a los distintos elementos que encuentran a su alrededor. Por esto, estar en este lugar es vivir y disfrutar junto con otros, explicitando sentires y emociones que amplían la mirada y relaciones consigo mismos, con los otros y con el planeta.

3.4.3.2 La experimentación: una propuesta para enriquecer la relación de los niños y las niñas con la Tierra.

Una práctica presente en Espantapájaros Taller es la experimentación, un aporte importante para llevar a cabo el proyecto de los fenómenos naturales en el grupo de la maestra Jennyfer Benítez, dado que a través de los experimentos los niños y las niñas se cuestionaron e interrogaron por su relación y la de todos los seres humanos con la Tierra; de ahí que la experimentación y la vivencia les permitieron enriquecer estas relaciones con el planeta, así como también compartir sus saberes e hipótesis en un grupo unido en torno al conocer:

El complemento fueron los experimentos, porque una cosa es hacer toda la parte de arte y conversar y crear ideas, pero el hacer los experimentos, como lo hace tan vivencial, son experiencias para manipular y eso terminó mostrándoles a los niños unas posibilidades de jugar con los materiales de una manera que no es solo hacia el arte, sino una forma de

responder las preguntas, de ver cómo funciona lo que se encuentra a nuestro alrededor (...). (EP1 P18)

Así pues, durante el desarrollo del proyecto se realizaron junto con los niños y las niñas algunos experimentos, los cuales se mencionan a continuación:

Un primer experimento, fue realizar nieve con bicarbonato y un poco de agua:

Jennyfer les entregó lo que ella denominó una “tacita”, los niños repetían entre ellos “ta-ci-ta”, como una de esas palabras que retumban una y otra vez porque nos causaron un mínimo impacto en nuestra mente. Después, les agregó un poco de “bicarbonato de sodio” y mientras les agregaba a todos, Julia Rehm me comentaba “esto huele a espuma”, muy curiosa por ello, le pregunté a los demás ¿a qué huele el bicarbonato? Ellos dieron diferentes respuestas como “a feo” o “el bicarbonato huele a bicarbonato. (D1R3P2 Nataly Avendaño)

A partir de estas primeras interacciones con el bicarbonato, se invitó a los niños y las niñas a echar un poco de agua a este y así crear la nieve y jugar con ella:

(...) luego de agregar agua al bicarbonato y amasar para mezclarlo con las manos, los niños y niñas distinguieron “¡hicimos nieve!” una nieve fría que se deshacía en las manos. Después de esto, Jennyfer les dijo que podían sacarla de la tacita, ponerla encima de la mesa y usar unos muñecos para jugar con ella. Así los niños y niñas, hacían montañas o bolitas de nieve, deslizaban los muñecos sobre la nieve o los cubrían, etc. (D1R3P3 Nataly Avendaño)

Asimismo, otro experimento realizado fue “el azul del cielo”, que invitó a los niños y las niñas a maravillarse con lo que brinda la madre Tierra, pues a partir de este experimento se

comentó sobre los colores presentes en el cielo especialmente el color azul, lo cual aumentó la expectativa y todos reunidos alrededor de la mesa se unieron a experimentar:

En un vaso con agua agregaríamos una pizca de leche en polvo (por cierto, a los niños y niñas, les fascinó su sabor, pues los invité a probar un poco para que conocieran y recordaran su nombre) y revolveríamos con una cuchara; después encenderíamos una linterna y experimentaríamos un cambio visual increíble “se ve azul” dice Lucía “Si, miren, como el vestido de Lucía” agrega Jennyfer. (D1R9P3 Nataly Avendaño) Esta sorpresa dio paso a explicar este fenómeno natural:

(...) les expliqué que en este caso la linterna representa la luz del sol y esa luz tiene todos los colores del arcoiris, pero como esta tiene que atravesar el aire, el único color que no puede hacerlo y por ende, queda atrapado es el azul, así como lo atrapamos en el vaso, por eso el cielo y el agua del vaso se ven de color azul. (D1R9P4 Nataly Avendaño).

Por esto, para poder vivirlo mejor, el grupo se unió a observar el cielo y hablar sobre éste: (...) nos dirigimos a ver el cielo, “sí es azul” nos comparte Lucía mientras algunos observaban y otros corrían. Cuando entramos, recordamos los ingredientes y objetos que utilizamos en el experimento; ahí Jennyfer nos invitaba a ver en un libro en el que el cielo cambia de azul claro de día, a azul oscuro de noche, porque... Alicia nos recuerda que “el sol” es el que hace que el cielo se vea de ese tono azul. (D1R9P5 Nataly Avendaño)

De igual manera, el grupo tuvo la oportunidad de realizar un experimento que se relacionó con el desierto en el cual los niños y las niñas formarían dunas, que es la denominación de las montañas presentes en desierto, generadas debido al desgaste del suelo por la acción del viento, que a su vez arrastra arena y rocas, formando así aquellos relieves. Para llevar a cabo el

experimento primero se conversó acerca del desierto a partir de las ideas de los niños y las niñas, así como del libro “La tierra en 30 segundos”:

¿Conocen el desierto? ¿Cómo es su temperatura?

Únicamente Lucía conocía el desierto, decía que hacía calor porque en las fotos que tiene de aquel lugar, ella estaba en vestido de baño. Cuando les preguntamos que si había plantas y animales en el desierto, Miguel responde que allá no hay plantas porque se mueren, ya que no llueve, y lo mismo afirma Luciana al decir que “no hay plantas, se mueren”. (D1R11P3 Nataly Avendaño)

Luego se invitó a los niños y las niñas a traer un poco de arena de la arenera para después soplarla y generar las dunas:

(...) regresamos al salón para que todos los niños y niñas vertieran la arena que tenían en los recipientes que se encontraban en las mesas y colocaran algunas piedras encima de la montaña de arena que habíamos formado con las manos. Entonces, ya teniendo tal creación procedimos a soplar utilizando el pitillo, primero lo intentamos Jennyfer y yo para mostrarle a los niños y niñas, ellos expectantes de lo que ocurriría, inclinaban la cabeza para ver: “Mira, se están descubriendo” dice Lucía al referirse a las piedras; “Mueve la arena” comenta Elisa. (D1R11P5 Nataly Avendaño)

Así, los niños y las niñas se divirtieron explorando: “Ahora era el turno de los niños y niñas para hacer el papel del viento, cada uno sopló en la arena y acercaba el recipiente para notar lo que pasaba tras realizar esta acción. (...)” (D1R11P6 Nataly Avendaño).

Por lo tanto, los experimentos posibilitaron a los niños y las niñas vivir más de cerca los fenómenos naturales, una apuesta que el grupo de la maestra Jennyfer Benítez exploró y disfrutó

al estar en contacto de diferentes materiales, al compartir hipótesis y contrastarlas y al encontrar en la experimentación una manera de potenciar la relación que se establece con la Tierra a partir de las preguntas que se tienen sobre ella y al habitarla junto con otros.

3.4.3.3 Una acción para cuidar la Tierra: la separación de residuos.

Las maestras de Espantapájaros Taller propusieron una acción para cuidar la Tierra; marcar las canecas en las que se depositan los residuos que diariamente botan los diferentes actores del lugar; esto con el fin de avanzar en la separación de los mismos y que esta práctica se vuelva más cotidiana en el jardín. Para esto los grupos de niños y niñas más grandes marcaron las canecas para así ir dotando de sentido esta práctica cotidiana.

De esta manera las maestras Jennyfer Benítez y Liliana Benavides, en cada uno de sus grupos marcaron, junto con la ayuda de los niños y las niñas, las diferentes canecas para depositar los residuos. Por un lado, en el grupo de la maestra Jennyfer se llevó algunos elementos para que con ayuda de los niños y las niñas se pudieran separar en las canecas, pero antes de esto se le dio la posibilidad a los niños y las niñas de tocar lo que consideraban “basura” y ver que a estos elementos se les podía dar diferentes usos, así empezaron a cuestionarse sobre dónde depositar algunos elementos como cartón y papel.

Los niños y las niñas al sentir esta experiencia más cercana se dispusieron a marcar las canecas escribiendo lo que iba en cada una de ellas para saber dónde depositar de ahora en adelante sus residuos, por lo que fue un buen momento para que preguntaran por el sentido de esta acción realizada como grupo:

“Invitándolos a observar lo que habíamos realizado, agregué “¿para qué se separa la basura?” los niños miraban las dos canecas, y les aclaré “para que no se ensucie lo que se

puede volver a usar, ¿ven?”... Los niños me miraban con sorpresa, sobre todo porque en la caneca gris, efectivamente todo aún estaba limpio” (D1R8P9 Nataly Avendaño)

Por otra parte, en el grupo de la maestra Liliana se generó un ambiente de diálogo para conocer los saberes e ideas en torno a que se debía depositar en cada caneca, para luego invitar a los niños y las niñas a dibujar los elementos que podían depositar en cada caneca y así ubicarlas en el jardín y que todos las vieran:

(...) dibujaron frutas como bananos, manzanas y peras. Flora que debía dibujar los residuos que se depositaba en la caneca roja, dibujo “papel con los mocos”, para que los niños y niñas supieran donde se botaban. En el grupo de Gabriel y Juana, Sebastián dibujó botellas; Gabriel vasos desechables; Juana los empaques de las papas y Juan Luis el empaque del cereal, los recipientes del jugo y botellas (D3R11P11 Ingrid Tapiero)

Por ende, las maestras enriquecen la propuesta al tener en cuenta las ideas y saberes de los niños y las niñas y a partir de experiencias concretas como lo es separar algunos residuos, ellos y ellas dan más importancia a esta acción que realizan diariamente, avanzando en prácticas más cuidadosas y responsables para cuidar la Tierra. Por lo tanto es importante reconocer esta apuesta de las maestras para que en Espantapájaros Taller todos puedan ser más conscientes de la manera como se depositan los residuos y se le otorgue mayor sentido a esta práctica, que esperan se instaure paulatinamente en el jardín, ya que fueron los niños y las niñas quienes dieron un primer paso al marcar las canecas y exteriorizar sus ideas frente a esta acción.

3.4.3.4 Generar un impacto a partir del actuar cotidiano en Espantapájaros Taller.

Para las maestras en Espantapájaros Taller, es importante generar un impacto desde las acciones que cada niño, niña y maestra realiza al estar en este espacio, en el cual cada una busca originar acciones más conscientes hacia el planeta desde las distintas experiencias que plantean.

Por esto, la maestra Jennyfer Benítez comenta que su práctica pedagógica ha tenido la intencionalidad de vincular a los niños y las niñas a sus propuestas para que puedan relacionarlos con sus vivencias o acciones y cómo estas repercuten en sí mismos, los otros y en el planeta; así, expone: “(...) hasta este momento he tratado de hacer consciente a mis niños de qué es lo que está pasando alrededor y por qué está sucediendo” (E1 P5).

De igual forma, expresa que el diálogo constante con las demás maestras y directora del jardín les permite dar a conocer sus intencionalidades con respecto al trabajo con cada uno de sus grupos, así como también reflexionar sobre su lugar como maestras en Espantapájaros Taller y en la educación inicial, argumentando:

(...) con Yolanda se ha hablado que lo que se haga en esta etapa de la vida va a tener un impacto para siempre, entonces si ahorita nos encargamos de ser conscientes de esa educación ecológica, sabemos que así nosotras estamos poniendo de nuestra parte para que lo que pase a futuro, o esto tan grave que ya está sucediendo en el mundo; pero sí se le dé un manejo diferente y que el pensamiento de estos niños cuando lleguen a una vida adulta, tengan un concepto de mundo y del cuidado del mundo, va a ser muy diferente al concepto con el que nosotros crecimos (E1 P10 Jennyfer Benítez)

Por ende, para las maestras de Espantapájaros Taller es importante que desde su práctica pedagógica y en las propuestas que plantean se genere un impacto en los niños y las niñas, para invitarlos a reflexionar sobre lo que le sucede hoy a la Tierra ya que ellas reconocen la importancia

de su rol como maestras en este primer ciclo de la vida y por eso piensan su labor con estas intencionalidades que se visibilizan en las distintas experiencias pedagógicas que plantean.

3.4.3.4.1 Momentos para dialogar sobre lo que sufre la Tierra y compartir saberes.

Las maestras de Espantapájaros Taller propician diferentes espacios para dialogar sobre lo que sufre la Tierra para de esta manera avanzar en la construcción de otras relaciones hacia ella. Así, las maestras en el momento que consideran necesario reúnen al grupo para conversar y compartir saberes o sentires que posibiliten reflexiones sobre el actuar diario en el planeta.

Así, se encuentra por ejemplo, que a partir de una experiencia que propuso la maestra Liliana Benavides se generó un espacio espontáneo para dialogar sobre la manera como se cuida hoy el planeta y lo que se le está ocasionando al mismo. Esta era observar el crecimiento de algunas semillas que días antes habían sembrado y el cuidado que merecen las mismas. Ella invitó al diálogo, en este los niños y las niñas compartieron sus hipótesis sobre por qué no podrían crecer las plantas y reflexionar:

Lili, pero si tú le das una patada a un árbol o a una planta se pueden morir”, comentó Simón. Este comentario, hizo que iniciáramos una conversación. Liliana dijo: “claro, porque las rompen, las quiebran. Y yo les tengo una noticia, sus amigos, le pueden decir, “oye Simón no me pegues” pero la pobre planta no puede decir “¡ay! no me pegues en mi tronco” (mientras se movía quejándose)”, pues la planta no puede decir nada y resulta que uno tiene que aprender a cuidar todas las cosas que hacen parte de la naturaleza, porque, por ejemplo, los arbustos que tenemos acá en Espantapájaros son la casita de muchos animales, a veces ustedes yo los he visto que le arrancan las hojitas a las plantas. Y resulta que a veces, debajo de las hojitas las mariposas ponen huevitos para que haya más

mariposas o hay otros animalitos que necesitan esas hojitas para poder crecer. Por eso es que yo les digo, chicos, hay que cuidar todo, desde el animal chiquitito, que a veces no vemos, porque ese animalito cumple una función (...) (D3R17P14 Ingrid Tapiero)

De otro lado, la maestra Liliana Benavides también brinda un espacio para conversar sobre lo que sucede alrededor; por eso, a partir de ejemplos o al poner en contexto distintas situaciones (como por qué no pasarse un semáforo en rojo), conversa con los niños y las niñas, pues ellos y ellas también expresan sus saberes y modos de ver, lo cual es importante. Ella explica:

Creo que los niños viven el mundo, están en él, lo exploran. Para mi es importante explicarles el porqué de las cosas; son niños, sí, pero a ellos también se les pude explicar. Generalmente los adultos decimos que los niños todavía no comprenden y resulta que comprenden más de lo que uno cree; obviamente uno no le va a explicar todo, pero hay cosas que para la comunidad son importantes, por ejemplo, yo no puedo pasarme el semáforo en rojo y atravesármelo a todos, no puedo, porque hay normas, responsabilidad conmigo, con el otro. Entonces son cosas que ellos ven y desde pequeños lo van teniendo como referencia. Así que si ellos preguntan o se da la necesidad de explicarles, para mi es importante hacerlo. (EP3 P19)

Por otra parte, en el grupo de la maestra Jennyfer Benítez, estas reflexiones sobre el impacto del actuar del hombre sobre el planeta se suscitaron a partir de una experiencia propia del proyecto de aula: la elaboración de un anemómetro con materiales de uso cotidiano y considerado “basura”. Para esto las maestras, los niños y las niñas habían recolectado la basura consumida durante tres días, teniendo como resultado una gran cantidad, lo que permitió generar un momento para reflexionar sobre el lugar donde llega la basura y que no permite cuidar la Tierra:

(...) pues esta basura a veces tiene paraderos que no son solo “el basurero” como recordaba Elisa, ya que puede ser arrojada por ejemplo, al mar, a los ríos y ensuciar o contaminar el agua, impedir que los peces naden, entre otras repercusiones:

“¿Ustedes creen que un pez puede nadar con toda esta basura? “Queda atrapado”, “Se muere”, dice Lucía. “Nataly, yo vi un día cuando un tiburón amarrado en una red de estas. Yo lo vi por fotos comenta Alejandra. “Yo vi un video de una tortuga que tenía un pitillo en la garganta” comenta Alicia. (D1R25P8 Nataly Avendaño)



Nº 4 La construcción del anemómetro como una posibilidad para pensar en la Tierra.

Por esto, estas reflexiones permitieron a los niños y las niñas darle otro uso a la basura recolectada, por lo cual la creación de su propio artefacto, el anemómetro, adquirió mayor sentido ya que lo elaboraron a partir de sus gustos.

Es así, que estas diferentes experiencias se convierten en puentes importantes para permitir que maestras, niños y niñas conversen sobre lo que sufre hoy la Tierra para así construir relaciones más cuidadosas y amables hacia ella. Se convierten en momentos de unión junto con otros en donde el diálogo y la reflexión hacen el actuar cotidiano más cercano a la Tierra. Además, se

evidencia que en Espantapájaros Taller el constante diálogo de saberes entre las maestras, los niños y las niñas enriquece la práctica pedagógica, ya que hay un lugar de reconocimiento y empoderamiento para cada uno de sus participantes, lo que permite vivenciar y sentir las distintas experiencias de manera significativa.

3.5. La práctica pedagógica de Espantapájaros Taller y su relación con la ecología

Dentro de la propuesta de Espantapájaros Taller se encuentra que las diferentes prácticas, acciones y relaciones promueven en el cuidado de sí, de los otros y de la Tierra, que se concretan en diferentes estrategias pedagógicas que explicitan algunos vínculos con la ecología.

3.5.1 Organización de la rutina en Espantapájaros Taller

La rutina de Espantapájaros Taller cuenta con varios momentos que permiten a los niños y las niñas enriquecer su ser y estar en el jardín, así como también establecer distintas relaciones consigo mismo y con los otros. Estos momentos son: el juego libre, el saludo, el momento de las onces, el espacio para el desarrollo de estrategias pedagógicas, el recreo y la despedida. Un ejemplo de esta organización se presenta en el horario de la maestra Jennyfer Benítez:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 - 9:20	Juego Libre				
9:20 - 9:30	Saludo				
9:30 - 10:00	Exploración Sensorial (Arte)	Expresión Corporal	Arte	Cocina	Exploración Sensorial
10:00 - 10:30	Proyecto	Hora del Cuento	Proyecto	Juego Dramático	Club de Lectura
10:30 - 11:00	Arte	Música	Construcción	Música	Expresión Corporal
11:00 - 11:30	Onces				
11:30 - 11:50	Recreo				
11:50 - 12:00	Despedida				

Nº5 Horario de la maestra Jennyfer Benítez, segundo semestre de 2018.

3.5.1.1 Reconocimiento de sí mismos y de los otros a partir de los “rituales”.

Un primer momento de la rutina es el saludo, cada una de las maestras lo plantea de manera diferente y para algunas son considerados como “rituales” en los que hay un momento de encuentro consigo mismo y con los otros. Por esto, para la maestra Nancy esta parte de la rutina de Espantapájaros Taller permite un encuentro del grupo, donde ella posibilita que los niños y las niñas se reconozcan a sí mismos frente a los demás compañeros, puedan expresarse y sentirse acogidos, al explicar que:

(...) este tipo espacios como el saludo, para mí es un ritual, además que es propio de la maestra, pues cada uno saluda de manera distinta; por mi parte, empiezo la mañana saludándolos con algo propio de ellos, partiendo de sus gustos. Por lo tanto, es un ritual que te permite romper el inicio de la mañana, abrir este espacio que es de ellos y que les permite sentirse importantes ya que siempre se busca la manera en la que puedan comentar sus experiencias y vivencias, las cuales se manifiestan en el gusto por la ropa que tienen puesta o algo que hicieron o cómo se sienten respecto a novedades de su vida cotidiana. Por tal razón, creo que eso los motiva, ya que son cosas significativas para ellos. (E2 P5 Nancy Ruíz)

Esta manera de realizar los “rituales” como los define la maestra Nancy, convoca diariamente a que los niños y las niñas se reconozcan con relación a los otros y puedan pensar en su forma de vestirse, peinarse y las cosas que pueden comentar en este momento del día, ya que se sienten escuchados y partícipes en el grupo. Por esto, la maestra comenta:

Algo fundamental para mí es este tipo de rituales, puesto que permite hacer una especie de sensibilización. Una de las cosas que esto permite es que los niños busquen la manera de vestirse y se interesen por ellos, por ejemplo, la mamá de Rafa me contó que él dice “hoy

quiero ponerme la camisa de “tiranosaurio Rex, porque con esto me va saludar Nancy y todos mis amigos”. Entonces este tipo de rituales va más allá de ser el momento el saludo, porque convoca al niño a pensar cómo se va a ir vestido, o qué tipo de objeto traerá para ser saludado. (E2 P6)



N° 6 El saludo, un momento que permite el encuentro.

Por otra parte, la maestra Liliana Benavides comenta que este momento de la rutina de Espantapájaros es nuevo para ella, por lo que lo ha ido construyendo junto con los niños y las niñas durante el semestre. Teniendo en cuenta esto, ella plantea que el saludo es un buen momento para recibir al grupo, para que se reconozca cada uno de sus integrantes y además, se promuevan distintas interrelaciones entre ellos:

El saludo se ha ido construyendo, ellos tienen su dinámica, saben que el saludo es parte de lo que han hecho siempre en Espantapájaros; “lo nuevo” es para los nuevos y para mí. Entonces el saludo implica recibirlos, darles la posibilidad de decir “bueno, estamos todos, nos vamos a saludar”, y que ellos se empiecen a reconocer así mismos; es una oportunidad para que los chicos nuevos empiecen a nombrar a los otros, a identificarlos; es la

posibilidad de reconocer que somos parte de un equipo y estamos trabajando acá todos los días”. (EP3 P2)

Igualmente, para la maestra el saludo permite el reconocimiento tanto de sí mismo, como de los otros, por esto para ella es importante recordar a quién no está; de ahí que ella explique el sentido de esta acción:

Bueno, yo lo tomo en varios sentidos, primero para hacer conciencia del grupo, en términos de cuántos somos, cuántos faltan, que se puede tomar a su vez, desde la parte matemática. Pero también es para que ellos empiecen a reconocerse, porque en un principio era difícil que lograrán identificar a las personas que faltaban, así que en la medida que se hace todos los días, para ellos va siendo más fácil. También como pasan a preguntarnos quienes faltan, pues quién mejor que los niños que den cuenta de las personas que no están. Entonces, es para contarnos y para recordar al otro. (EP3 P4)

Al mismo tiempo, la maestra relaciona el saludo con la despedida ya que éste también se ha ido construyendo. De modo que expresa la importancia de ese espacio para que ellos se vayan a casa contentos, por consiguiente, hace de este momento una situación significativa al cantar y bailar, argumentando que:

(...) La despedida es la forma de cerrar el día, pues cada cual se va para su casa. La idea es que sea divertido, algo que les guste; ya se saben la parte del baile, son cosas que han funcionado con ellos, les gustan los sonidos de los animales, hacer ruidos, saltar. Con la despedida del viernes, ellos ya saben que no nos vamos a ver ni sábado, ni domingo, entonces me dicen “Lili acuérdate que es el lunes”. Se va volviendo algo que van interiorizando. (EP3 P10)

Es así, que estos “rituales” permiten a los niños y las niñas sentirse parte de un grupo y ser reconocidos a partir de sus intereses. Estos además, son momentos especiales del día en donde se construye un vínculo con las maestras, pues son ellas las que posibilitan estos espacios para la interacción, la escucha y la participación. Así, se permite que los niños y las niñas puedan encontrarse con lo que son y reconocerse de distintas maneras, pues es un momento que posibilita que cada uno pueda encontrar diferentes formas de relacionarse consigo mismo y los otros, ya que las maestras los reconocen desde su singularidad y modos de ser una manera importante de visibilizar el lugar que cada uno ocupa en el mundo.

3.5.1.2 Compartiendo alrededor de los alimentos.

Otro momento de la rutina que les permite a los niños y las niñas estar junto a sus pares, dialogar y compartir, es el momento de las onces; allí disfrutaban de sus alimentos y de la compañía de sus compañeros:

En la hora de las onces todos nos sentamos a comer, cada día que pasa noto que el compartir es más evidente; usan las palabras y manifiestan de manera tranquila cada una de las cosas que les gusta y les disgusta, en este caso fue Emma, pues cuando estábamos a punto de terminar, decidió compartir parte de sus onces a los compañeros, incluso a mí me dio un poco, lo cual me pareció interesante, ya que el hecho de proporcionar al otro parte de sus onces hace de ella una persona compañerista. Sus amigos le recibieron e hicieron lo mismo, le compartieron a ella sus onces (...). (D2R4P7 Alejandra Muñoz)

Adicionalmente, este momento del día invita a las maestras a recordar el cuidado y aprecio por los alimentos, ya que se encuentran con situaciones en las que los niños y las niñas juegan o botan la comida. Ante tales acciones, las maestras mediante el diálogo invitan a reflexionar sobre

estas actitudes y la importancia que tienen para la vida. Un ejemplo de lo anterior, se evidenció en el grupo de la maestra Jennyfer cuando los niños y las niñas disfrutaban de sus onces:

Nos encontrábamos en el comedor tomando onces, compartiendo la comida y hablando. De repente, noté que Lucía se estaba riendo debido a algo que estaba haciendo con sus pies debajo de la mesa, así que le pregunté “¿qué haces?” y me respondió en tono burlón “es que estoy aplastando una fresa”. Ante tal afirmación le comenté que ese acto no era motivo de risa, pues la comida no se trata de esa manera. Lucía solo me miró y mientras tanto Jennyfer escuchó lo que estábamos hablando, así que se acercó a ella, la miró a los ojos y también le comentó que esos actos no eran graciosos y mucho menos en Espantapájaros, pues “aquí no desperdiciamos o jugamos con la comida”. Así que pedimos el favor a Lucía que levantara la fresa y la botara. (D1R20P1 Nataly Avendaño)

Sin embargo, esta situación no fue comprendida por Emilio quien lanzó las uvas que consumía, por lo que las demás personas espectadoras de su acción, sin necesidad de comentarle algo, rechazaron su acción:

Un caso similar ocurrió con Emilio, quien lanzó las uvas de un extremo a otro en el comedor, pensando que este era un acto del que valía la pena reírse. No obstante, ante la reacción de las otras personas a su alrededor, tanto Lucía como Emilio pudieron vivenciar que esta relación con la comida no es aceptada debido a todas las connotaciones que trae consigo; es decir, los alimentos son un recurso que la Tierra nos provee para vivir, por lo tanto, nuestro deber mínimo es apreciarlos (...). (D1R20P2 Nataly Avendaño)

Así, el momento de las onces permite a los niños y las niñas disfrutar de sus alimentos e interactuar con los demás, pues el estar junto a otros enriquece sus vínculos y fortalece sus relaciones. Asimismo, en Espantapájaros Taller se avanza en construir mejores relaciones con la

Tierra permitiéndoles a los niños y las niñas reflexionar sobre sus acciones y la manera de apreciar los alimentos que la Tierra brinda, generando así un impacto que pueda instaurarse en el actuar cotidiano de los niños en el jardín.

3.5.1.3 *Disfrutando la compañía de los otros en el recreo.*

Asimismo, el recreo y los momentos de juego libre son otros espacios de la rutina en los que los niños y las niñas se unen para jugar y expresar su alegría o su estado de ánimo, al estar junto con otros, pues pueden exteriorizar emociones y sensaciones:

(...) nos dirigimos al parque de atrás, allí los niños y niñas estaban muy felices jugando con un burbujero que Juana había traído, estaba muy segura, sonreía y danzaba mientras lanzaba las burbujas a los demás niños y niñas, quienes emocionados gritaban para que les lanzará más. Este fue un buen momento para que Juana compartiera con los demás niños y niñas, pues en ocasiones le gusta estar sola. Además todos, entre ellos Liliana, fuimos cómplices de sus juegos; por ejemplo, ella corría persiguiendo a Juana y gritaba de emoción cuando recibía muchas burbujas en su cara. Sin duda, un día para alegrarnos de la compañía del otro y de la felicidad de poder jugar y emocionarse junto a él.
(D3R23P13 Ingrid Tapiero)

Asimismo, otra situación en donde las maestras se involucran y permiten fortalecer estas relaciones con los otros es cuando estas se vuelven cómplices en sus juegos:

(...) fuimos jinetes, montamos unos caballos de madera y corrimos por todo el espacio, los niños me decían que los caballos estaban muy cansados, entonces se me ocurrió que los enviáramos a dormir, luego como ya habían dormido un poco, volvimos a cabalgar, hasta que ya esos caballos solo querían estar en su establo. Es interesante ver cómo los niños y

niñas proponen ciertas dinámicas y en la maestra está aprovechar estos momentos impredecibles para establecer con ellos distintas relaciones y experiencias inesperadas (...). (D1R9P9 Nataly Avendaño)

Por ende, a partir de la rutina en Espantapájaros Taller, las maestras posibilitan distintas interacciones y relaciones, en las que los niños y las niñas pueden encontrarse con sus pares, establecer vínculos, encontrar afinidades, compartir intereses y juegos, conversar, discutir y buscar soluciones a preguntas o conflictos. Así, los distintos momentos de la rutina en Espantapájaros Taller se convierten en excusas para enriquecer el ser y estar junto con otros, permiten a los distintos actores del jardín vivir diferentes experiencias en las que los otros: niños, niñas y maestras, son cómplices y facilitadores de un enriquecedor paso por este lugar.

3.5.2 Estrategias pedagógicas presentes en la rutina de Espantapájaros Taller

La rutina de Espantapájaros Taller se estructura a partir de diferentes estrategias pedagógicas que permiten orientar el trabajo de las maestras. Cabe destacar que estas estrategias son el eje transversal sobre el cual gira el saber y experiencia de las maestras para pensar distintas propuestas de acuerdo al grupo de niños y niñas. Así, se evidencia que las estrategias pedagógicas permiten no solo la organización del trabajo, sino que promueven el diseño de diferentes experiencias que enriquecen el desarrollo de los niños y las niñas, como se presenta a continuación.

3.5.2.1 *El vínculo con la literatura: Una manera de establecer relaciones.*

Una estrategia pedagógica presente en Espantapájaros Taller es la promoción de la lectura y el acercamiento a la literatura, que se refleja en distintas experiencias y momentos del día de acuerdo a las propuestas que plantea cada maestra y que permite a los niños, niñas y maestras encontrarse consigo mismos, los otros y con lo que sucede alrededor.

Teniendo en cuenta esto, la directora del jardín Yolanda Reyes, explica el lugar que tiene la literatura en el trabajo pedagógico de Espantapájaros Taller: “El lugar de la literatura es dar palabras, a todo lo simbólico, es dar con qué nombrar las emociones. Los libros son eso, no para decir, “que linda la creatividad”, no, ellos dan palabras, dan la posibilidad de transmitir significados, de construir sentidos entre todos.” (E4 P16).

Por esto, ella trae a colación una situación en la cual estuvo presente y que relaciona con la literatura y el vínculo que establecen los niños y las niñas con ella y lo que esta les posibilita:

Me acercó al salón y ellos estaban construyendo telares, era una actividad muy relajante pero había mucha tensión y yo me senté en la silla de este niño y Tomás se fue metiendo en el campo del otro niño que se va para la China, y yo no sabía qué iba a hacer, pues estaba invadiendo su espacio. De pronto, alguien adulto le dice: “¿Qué te pasa?”, y él no sabe qué le pasa, si pegarle, abrazarlo y empieza a llorar y dice: “es que yo no quiero que Juan Luis se vaya para China, yo estoy muy triste”. (E4 P16 Yolanda Reyes)

Es así, que Yolanda Reyes de acuerdo a esta situación explica cómo la literatura permite a los niños y las niñas buscar palabras para expresar sus sentires y emociones, planteando lo siguiente:

¿Qué tiene que ver eso con la literatura?, pues la literatura te da palabras para simbolizar, ésta te trae lo que la humanidad ha hecho culturalmente para no “enterrarle las uñas al otro”, porque eso es lo que hemos tratado de hacer, canalizar, poder poner en un lugar seguro las emociones y los sentimientos. Por esto, un niño puede expresar esas cosas, puede hacer un manual de convivencia, puede pensar en la Tierra y en las emociones que le produce (...). (E4 P17)

Por otra parte, la literatura en Espantapájaros Taller es vinculada desde los proyectos de aula, pues permite enriquecer los saberes y miradas en torno al tema que aborda cada maestra junto con su grupo. La maestra Jennyfer comenta que la literatura es un eje importante para llevar a cabo el proyecto:

El vínculo de la literatura con el proyecto se encuentra en todo, hasta los mismos niños están muy interesados en cualquier libro en el que aparezca un rayo, el arcoíris, en el que aparezca una nube o una nube negra, en el que aparezca un volcán. Los niños siempre lo tienen presente, entonces hemos tenido varios libros que nos han servido en ese aspecto. Las narraciones sobre todo, para dar pie a un tema de conversación alrededor de los fenómenos naturales (...). (EP1 P9)

De igual manera, menciona que acercar la literatura al proyecto les permite a los niños y las niñas observar e indagar sobre el tema de interés:

“(...) la literatura es la herramienta más importante en un proyecto de aula, cómo los libros ya sean narrativos o informativos o la poesía, cómo logran conectar a los niños con el tema de conversaciones y es una buena forma de invitarlos a conversar de ese tipo de cosas.” (EP1 P10).

Otro vínculo con la literatura, es el expresado por la maestra Liliana Benavides, quien se refiere al club de lectura ya que este hace parte de la rutina de Espantapájaros Taller, para la maestra este momento del día es importante porque permite a los niños y las niñas relacionarse consigo mismos, con los otros y con variedad de historias e ideas:

El club ha sido un proceso que ellos también tienen desde pequeños, los que ya llevan acá mucho tiempo y ven a la lectura como uno de sus gustos y pasiones. Es la posibilidad que ellos se acerquen a los libros, en la edad que tienen ellos ahorita ya deciden y uno se da cuenta los que tienen gusto por alimentos, por los experimentos, los de cocina, los que les

encanta el espacio. Lo que hicimos al inicio fue recordar que nos podemos llevar tres libros, los días en los que hay que devolverlos, ellos ya saben que firman y al firmar son responsables de que esos libros vuelvan acá, para que otras personas puedan disfrutarlos. En ese sentido, hay unos que se toman el tiempo para mirarlos y en cierta medida también uno les puede sugerir, de acuerdo a lo que uno va sabiendo de ellos, hay unos que lo aceptan y otros que tienen sus opciones; es brindarles la posibilidad de crearles su propio criterio para que puedan elegir ellos solitos. (EP3 P8)



Nº 7 La literatura, constructora de vínculos.

Por lo tanto, es importante reconocer el papel indispensable que tiene la literatura en práctica pedagógica de Espantapájaros Taller, en tanto los libros se vinculan de acuerdo a las propuestas de cada una de las maestras. Así la literatura abre caminos para que los niños y las niñas enriquezcan su desarrollo en el jardín, puedan encontrar distintas posibilidades de ser y expresarse; además porque la literatura permite potenciar sus saberes y compartirlos con otros ya que por medio de ella se establecen puentes de comunicación e interacción en los cuales se reconocen historias escritas por otros que se encuentran con las que construyen los niños y las niñas diariamente.

3.5.2.2 *La exploración sensorial y la relación consigo mismo, con los otros y con la Tierra.*

Otra de las estrategias pedagógicas en Espantapájaros Taller es brindar un espacio para la exploración sensorial, por esto las maestras plantean distintas experiencias para que los niños y las niñas puedan relacionarse consigo mismo, los otros y la Tierra a partir de los sentidos y las diferentes posibilidades que brindan estos para conocer y acercarse al mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el grupo de la maestra Liliana Benavides los niños y las niñas, a partir de sus sentidos, establecen distintas interacciones. Un ejemplo de esto, se da con las “botellas sensoriales” que trajo la maestra Liliana para invitar a explorar e indagar:

Liliana les propuso una experiencia sensorial, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de explorar nuevos elementos, estos estaban en varias botellas y presentaban distintos estados, algunos líquidos, como agua y jabón; otros sólidos como arena y semillas. Esto les causó curiosidad, por lo que Liliana a través de las preguntas la potenció aún más: “¿hace algún sonido tu botella?, ¿qué elementos tiene?, ¿qué pasa cuando la sacudes?”, entre otras. Lo cual les permitió expresar sus ideas, inquietarse, asombrarse y compartir hallazgos y respuestas con los demás (...). (D3R3P5 Ingrid Tapiero)

Otra experiencia, que posibilitó la maestra Jennyfer Benítez fue permitir a los niños y las niñas explorar elementos desde el sentir, así como crear desde sus deseos e intereses:

Iniciamos el día amasando con plastilina, Jennyfer nos propuso hacer un tornado, una bola o lo que los niños y niñas quisieran, así que amasamos hasta realizar diferentes figuras como dumas, serpientes, arepas, el Polo Norte, muñecos de nieve, entre otros. Brindando la posibilidad de ser en sí misma una vivencia significativa, al invitar a los niños y niñas a estar en contacto con éste material desde sus propios deseos, preguntándose qué quieren hacer con él y como desde sus acciones logran expresar a través de él, el sentido que quieren

otorgarle. Es decir, puede que los niños y niñas tengan experiencias previas con la plastilina, pero dejar que ellos sean quienes le dan sentido a lo que hacen, es dejar que la experiencia sea diferente (....). (D1R14P1 Nataly Avendaño)

Por lo tanto, el momento que las maestras de Espantapájaros Taller posibilitan para la exploración sensorial es un espacio privilegiado para sentir, indagar, reconocer de distintas maneras, y relacionarse con los elementos de su entorno. Permite además a los niños y las niñas acercarse a su alrededor desde su cuerpo y sus sentidos para así enriquecer su experiencia en el mundo, dado que a través de estas posibilidades de relación que brindan las maestras los niños y las niñas van enriqueciendo su propia mirada del mundo desde sus gustos, emociones y sensaciones.

3.5.2.3 El proyecto de aula convoca a indagar y apropiarse experiencias.

Dentro de la propuesta pedagógica de Espantapájaros Taller se implementa el trabajo por proyectos de aula, específicamente con los grupos más grandes. Una estrategia pedagógica en donde las maestras vinculan la ecología al desarrollo de la misma. Además, las maestras consideran que los proyectos de aula permiten a los niños, las niñas y las maestras preguntarse, indagar alrededor de un tema de interés. También posibilitan apropiarse experiencias.

Por un lado la maestra Jennyfer, quien desarrolló el proyecto de aula Fenómenos naturales, expresa que este proyecto surgió a partir del diálogo y reconocimiento de las preguntas que tenían los niños y niñas. Asimismo, la maestra comenta que para definir el proyecto también fue importante conversar sobre las experiencias de los niños y niñas durante sus vacaciones; de allí surgieron preguntas para ser abordadas en el proyecto, el cual se enriqueció con los libros informativos:

(...) una niña llegó a contarnos que había estado en Canadá y que allá caía mucha nieve, nos preguntó por qué la nieve era tan fría, por qué la nieve caía allá y por qué no caía lluvia. Entonces ese tipo de preguntas me permitieron ir viendo que por ese lado me podía ir y mostrarles libros a los niños, tener conversaciones y ahí los niños empezaron entonces a hablar quienes conocían la nieve. Eso fue lo que dio pie al proyecto (...). (EP1 P7)

Es así, que los interrogantes de los niños y las niñas la invitaban a reflexionar sobre cómo abordarlos desde el proyecto de aula, así logró indagar sus hábitos, conocer más del entorno para crear un impacto a partir de su actuar. Por esto para llevarlo a cabo fue importante dialogar con los niños y niñas sobre los fenómenos naturales y plantear distintas experiencias que a su vez se relacionaran con el cuidado que necesita el planeta:

(...) Esto sí me ha permitido hablar con los niños sobre qué sucede en la naturaleza y cuál es el impacto que nosotros como seres humanos estamos dejando en el mundo y “por qué está sucediendo lo que está sucediendo”, por qué el aire no es tan puro, por qué la alerta amarilla en la que estuvo Bogotá, por qué están sucediendo ese tipo de cosas. Son temas que se pueden ir discutiendo y que realmente me han servido para ir creando una consciencia en los niños que creo que en estos momentos es muchísimo más importante porque cuando sean adultos van a saber que lo que hagan o dejen de hacer va a repercutir en el medio ambiente. (E1 P7 Jennyfer Benítez)

Durante el desarrollo del proyecto la maestra Jennyfer destaca que este ha posibilitado a los niños y las niñas vincularse y apropiarse de las diferentes experiencias que se han propuesto. Por esto para la maestra es valioso ver cómo cada uno de los niños y las niñas se apropian de manera significativa del proyecto, ya que llevan a su casa algunas de sus experiencias y las comparten con sus familias. Ella explica:”

(...) a veces sí me ha pasado que “ellos no me están poniendo cuidado o esto poco les interesa” y me pongo a hablar con los papás y me dicen “sí, a mi llegó a contarme que la nieve, que hicieron no sé qué y que el volcán”, y yo como “aahh si, si les interesó” (...) cuando algo les llama la atención y ya se vuelve como una constante conversación, es significativo para ellos. (EP1 P16)



Nº8 Los fenómenos naturales, una “excusa” para unirse como grupo.

Por otro lado, la maestra Liliana Benavides abordó el proyecto de aula Los indígenas. Este también se planteó debido a las inquietudes de los niños y las niñas, porque se brindó un espacio para hablar sobre los temas de interés que se podían trabajar durante el semestre. Ella comenta que:

(...) el proyecto de los indígenas surge porque los niños llegan con la inquietud acerca de qué vamos a trabajar este año, entonces, empezaron a hablar acerca de los animales del mar, las montañas, los volcanes y un día una niña trajo una mochila indígena y dijo que era

de los indígenas y a partir de ahí, ellos quedaron con la inquietud de qué es un indígena, qué hace, cómo vive, qué come. (...). (E3 P5)

De igual manera, la maestra Liliana comenta que el desarrollo del proyecto se fue enriqueciendo y abordando desde las preguntas que iban teniendo los niños y las niñas, pero también de algunas experiencias que ella planteó. Al respecto dice:

Lo que he hecho, también es trabajar paisajes sonoros y de ahí surgieron más preguntas: ¿cómo son las casas de los indígenas?, por lo que hemos abordado a los Arahucos, ¿cómo son las casas de ellos?, luego pasamos por la Guajira, los Wayuu, vimos cómo eran las casas, las rancherías. También cómo cazaban; entonces leímos que con las flechas, sobre todo los del Amazonas, ellos trajeron arcos; los que viven cerca al mar, las atarrayas. Los animales, qué animales tienen, e incluso hablaron que los animales eran sagrados. (E3 P7) Otra experiencia que se vivenció alrededor del proyecto fue la visita al jardín que organizó

la maestra, de dos indígenas Arahucos. Su llegada generó gran expectativa en cada uno de los niños y las niñas, por lo que a partir de un diálogo enriquecedor conocieron más sobre su cultura y costumbres:

Los niños y las niñas escuchaban atentamente y hacían sus comentarios, se sentían muy cómodos y hasta le contaron aspectos de sus vidas y familias. Por ejemplo, Flora, contó que ella había ido a Santa Marta en sus vacaciones y que sus padres le compraron una mochila, la cual mostró a todos y los indígenas contaron el significado de esta. Agustín contó acerca de su visita al museo y de las cosas que en allí observó y Sebastián lo relacionó con una visita que hizo al centro comercial, cuando los indígenas contaron los alimentos que consumían. (D3R1P6 Ingrid Tapiero)

Asimismo, una de las últimas experiencias de cierre del proyecto fue la realización de un ritual o pagamento indígena, en el cual todos los integrantes del grupo agradecieron por algo. Para esto se ambientó el salón y se generó un espacio cercano para que los niños y las niñas pudieran entender esta práctica realizada por las comunidades indígenas. Es así, que se visibiliza que este proyecto ha permitido a los niños y las niñas acercarse y comprender la cosmogonía de los indígenas y de esta manera interrogarse por el cuidado del planeta a partir de la relación que ellos establecen con este y así aprender de ellos.



Nº9 El ritual indígena un momento para el reconocimiento.

Por lo anterior, estos dos proyectos de aula partieron de las dudas e interrogantes de los niños y las niñas, lo cual los convocó e invitó a apropiarse de experiencias alrededor de un tema de interés que vivenciaron desde la práctica cotidiana en Espantapájaros Taller. Así, los proyectos de aula y las distintas experiencias que desde estos se plantearon permitieron relacionarse más con la Tierra, inquietarse y cuestionarse sobre lo que en ella sucede. Además posibilitaron compartir sentimientos y expresiones de afecto y cariño, que convocaron a pensar en el planeta.

3.5.2.4 Los talleres de Espantapájaros Taller: Una posibilidad de interrelacionarse.

De igual manera, otra de las estrategias pedagógicas presentes en la propuesta de Espantapájaros Taller son los talleres de cocina, arte, música y de expresión corporal, los cuales están presentes en la rutina y organización de cada maestra. Éstos se plantean de acuerdo a sus intencionalidades y posibilitan a los niños y las niñas establecer distintas relaciones ya sea consigo mismos, con los otros o con la Tierra.

El primero, el taller de cocina, es un espacio propicio para compartir alrededor de los alimentos y de la realización de distintas recetas que brindan a los niños y las niñas posibilidades de exploración, ya que se encuentran con diferentes olores, texturas y sabores. Así, las maestras presentan a los niños y las niñas variedad de recetas para preparar con ellos, dando lugar a las preguntas y explicaciones:

(...) preparamos “Torta de pan”. Para realizar la receta teníamos pan (roscones de bocadillo), harina, leche, huevos, mantequilla y azúcar. Durante la preparación, los niños y niñas amasaban, revolvían e incluso en compañía de Jennyfer, contaban la cantidad de ingredientes que indicaba la receta, por ejemplo, “necesitaremos uno, dos, tres huevos”. Por otro lado, Jennyfer preguntaba si la cáscara del huevo se podía volver a pegar, algunos de los niños y niñas decían que no, que no se podía y otros se quedaban observando, así que intentamos volver a juntar la cáscara para ver qué ocurría...

Reconocimos que hay cambios que son irreversibles. (D1R2P2 Nataly Avendaño)

Además desde este espacio los niños y las niñas se acercan a distintos ingredientes propios de cada preparación, pero también con implementos que posibilitan la elaboración de las mismas y que se hacen cercanos a ellos a partir de su manipulación:

(...) en la cocina son importantes tanto los ingredientes como los implementos que nos ayudan a materializar la receta, por lo que las cucharas para revolver, las tazas para

introducir la mezcla al horno, entre otros, hacen parte de las conversaciones que se tienen durante la preparación y permiten conocer los usos de ingredientes como la mantequilla, que además de dar sabor y una textura suave a la torta, ayuda a que esta no se pegue en el momento de su cocción. Así pues, estas relaciones se les presentan a los niños y niñas para conocer aún más de los usos sociales de las cosas, de los saberes que se comparten durante una receta e incluso que cada comida tiene una historia. (D1R2P2 Nataly Avendaño)

Asimismo, las maestras brindan la posibilidad de que los niños y las niñas establezcan distintas relaciones consigo mismos, su cuerpo y los alimentos. Además, en esta relación consigo mismos, para las maestras es importante dar a cada niño y niña la oportunidad para dialogar y compartir sentires, así como para participar en la elaboración de la receta que luego será degustada por todos. Por lo que elaborar la receta implica para cada uno de los niños y niñas retos que superan con la ayuda y explicación de las maestras, como lo fue en la elaboración de la receta “pinchos de fruta”:

En el momento de alistar el banano, explicamos cómo quitar la cáscara para luego sí cortarlo. Antonia, omitió esta explicación y quiso quitar la cáscara con el cuchillo, por esto, se alcanzó a lastimar un poco su dedo. La ayudé llevándola al baño, le eché un poco de agua en el dedo y le hablé para que se tranquilizara y dejara de llorar. (D3R9P4 Ingrid Tapiero)

Estas dificultades con las que los niños y las niñas se pueden encontrar al preparar sus recetas, movilizan a los demás pues se interesan por cuidar y ayudar a quien lo necesita. También los invita a ser conscientes del cuidado que se debe tener consigo mismos y a reconocer que al interactuar con diferentes utensilios pueden lastimarse. Por esto, la maestra Liliana Benavides a

partir de esta situación explica que para ella fue importante recordar a los niños y las niñas el autocuidado:

Para que vean que sus acciones tienen repercusiones, pues acá ellos tienen la posibilidad de trabajar con diferentes utensilios o herramientas, la idea es que ellos aprendan a cuidar su cuerpo y para esto tienen que aprender cómo se manejan ciertas herramientas que yo les doy, cuál es el uso que tiene. Y en esa medida, reconocer qué usamos por si alguna cosa pasa; también que nos podemos lastimar, bien sea porque yo estoy distraído o de pronto se me fue por donde no era o tal vez porque mi compañero puede incidir. De ahí el hecho de recordar que nos cuidamos a nosotros y a los demás, para que ellos desde pequeños tengan la facilidad de usarlos y cuando tengan cosas más complejas puedan usarlas y tener cuidado. (EP3 P5)

El segundo taller, el de arte es un espacio en donde las maestras plantean diferentes experiencias en las cuales los niños y las niñas se encuentran con la posibilidad de explorar con distintos materiales; crear y recrear a partir de sus gustos e intereses; imaginar y encontrar distintas posibilidades de expresión a partir del encuentro consigo mismos, los otros y elementos del entorno.

En el grupo de la maestra Jennyfer Benítez se encuentran algunas experiencias en las que se invitan a los niños y las niñas a crear, a acercarse a lo que son y mostrarlo a los demás. En una de ellas tuvieron la posibilidad de estar en contacto con materiales, lo que les permitió crear su autorretrato y relacionarse consigo mismos al reconocer las partes de su cuerpo y la particularidad de las mismas. Esta experiencia invitó a los niños y las niñas a reconocerse y dibujarse cómo se ven a sí mismos y a compartir sus elaboraciones con los demás:

Mientras que los niños y niñas dibujaban, les invitábamos a observar otra vez su cuerpo, porque como decía Jennyfer “se estaban dibujando ellos”, así que era relevante que ellos se detallaran. A su vez, entre todos se compartían lo que dibujaban: “mira mi nariz” decía Julia Hernández; “mira mis cachetes” mostraba Alejandra; “¡hice el cuello!” comentó Lorenzo; “me estoy haciendo mis crespitos” afirmó Lucía”. (D1R22P7 Nataly Avendaño)



Nº 10 A través del retrato me “reconozco” junto a otros.

En el grupo de la maestra Liliana Benavides se encuentra que ella plantea diferentes experiencias para que los niños y las niñas tengan la posibilidad de explorar distintas formas de crear, descubrir e imaginar. En una de ellas la maestra propuso elaborar un personaje para crear junto con él mundos posibles y expresarle sentires. Así, todos los niños y las niñas se unieron en torno a la creación y a reconocer la de los demás: “Uno por uno fue pasando, en ocasiones no estaban atentos, por lo que recordaba hacer un poco de silencio y escuchar. Los notaba muy seguros y contentos al ver expuestos sus personajes, cuando decían los nombres algunos les parecían graciosos y se reían.”(D3R10P19 Ingrid Tapiero).

El tercer taller, el de música, es planteado por la maestra Eliana pero acompañado por las demás maestras de Espantapájaros Taller. En este los niños y las niñas se encuentran con distintas experiencias alrededor de los sonidos, el ritmo, la danza y el movimiento que se vinculan con sus emociones y formas de ser consigo mismo y con los otros.

En el grupo de la maestra Jennyfer Benítez se propuso un ambiente de escucha y contacto con el otro:

(...)“amasamos al otro con cariño” utilizando unos rodillos de madera, los niños y niñas se encontraban de espaldas al otro, y lo amasaban con cuidado, moviendo el rodillo de arriba hacia abajo, despacio, casi sintiendo ese cuerpo que amasan, un cuerpo sensible, que mostraba en sus gestos tranquilidad y relajación al estar en contacto con otro (...).

(D1R6P7 Nataly Avendaño)

Una experiencia relacionada la vivenciaron los niños y las niñas del grupo de la maestra Liliana Benavides, allí disfrutaron de la compañía del otro lo que les permitió fortalecer sus relaciones:

(...) Eliana propuso, un espacio alrededor de la música y la escucha además del trabajo por parejas, desde allí tuvieron la posibilidad de reconocer al otro, pues tenían que realizar algunos masajes con elementos como rodillos, ejercicio que les gustó y aprovecharon mucho. Agustín, no quería realizarlos, por lo que Liliana le brindó la confianza, animándolo y permitiéndole trabajar con ella. Esto fue muy importante, porque después él tuvo la confianza y empezó a relacionarse e interactuar con los demás niños, permitiéndole salir de su espacio e relacionarse con los otros. (D3R6P3 Ingrid Tapiero)

Asimismo en el grupo de la maestra Liliana, también se plantearon otras experiencias alrededor de la música; una de ellas se relacionaba con el proyecto de los indígenas,

pues la maestra Eliana trajo una canción que hacía referencia a la danza de los lobos, de la agrupación Colectivo Animal, la cual en distintas ocasiones unió a los niños y las niñas en torno a la danza:

A los niños y las niñas les agradan las canciones por lo que disfrutaban danzar y cantar. Flora y Antonia, por ejemplo, cuando iniciamos cantando la canción de los lobos, empezaron a danzar. Flora dijo, “de pie y tómense las manos”, dirigiéndose a todos. Eliana le dijo, “ahorita, primero cantémosla”. Al escuchar muy detenidamente la canción, pude darme cuenta del bello mensaje que tiene, vinculado con las relaciones de las comunidades indígenas, que en este caso, hace referencia a los lobos. Relaciones de hermandad, unión y agradecimiento, hacia lo que les brinda la naturaleza, la luna, las montañas, el fuego. (D3R12P5 Ingrid Tapiero)

El cuarto y último taller, el de expresión corporal, es un espacio en donde el cuerpo, el movimiento y la exploración enriquecen las vivencias de los niños y las niñas en Espantapájaros Taller; por esto las maestras plantean distintas experiencias en las que se ambientan los espacios y se disponen elementos que invitan a la transformación y a establecer distintas interrelaciones.

Por un lado en el grupo de la maestra Jennyfer Benítez se encuentran diferentes experiencias vinculadas con el juego, la complicidad, el disfrute y el reconocimiento. Una de ellas hace relación al contacto con los otros ya que los niños y las niñas se unieron en torno a dos juegos. El primero, “el corazón de la piña” en el que todos tomados de las manos se envolvían en torno al corazón, mientras cantaban el estribillo:(...) Todos apretados, veíamos a los otros y nos estrechábamos, casi como la sensación de un abrazo colectivo, con en el que se provocaron risas.” (D1R16P7 Nataly Avendaño).

En el segundo juego, los niños y las niñas se acostaban mientras uno de ellos giraba por encima, sintiendo así, el cuerpo de los otros, más cercano, así como la necesidad de cuidarlo y respetarlo:

Los niños y niñas estiraban su cuerpo, preparados para las sensaciones, dejando que este girara y sintiendo como se siente el otro, tanto por su peso al pasar, como por sus formas al ser el obstáculo. En concordancia a lo anterior, los niños y niñas se reían al sentir que el otro pasaba o al mirar a los demás en su misma posición, compartiendo con ellos una sensación compartida; asimismo dejando el cuerpo a disposición del otro. (D1R16P8 Nataly Avendaño)

Otra experiencia en la que los niños y las niñas se unieron en torno a la curiosidad y complicidad fue cuando en el salón se instaló una carpa, la cual llamó su atención y permitió que se establecieran relaciones consigo mismos:

“Por ejemplo, Zayn se acostó en silencio al fondo mirando al techo de la carpa (...). Algo parecido ocurrió con Isabella, Julia Rehm, Alicia, Miguel, Lucía y Susana quienes llevaban algunos libros para leer dentro de la carpa y de esta forma, sentarse en los cojines a leer en silencio.” (D1R21P6 Nataly Avendaño).

Pero también relacionarse con los otros al jugar y ser cómplices al crear y recrear distintos personajes que podían atacar la carpa, siendo esta un refugio en el juego de imaginar junto a otros:

(...) dentro de la interacción con este objeto, se preocupaban porque había un lobo (quien escribe este diario) y un monstruo (la profesora Jennyfer) sueltos quienes iban a asustarlos de vez en cuando, pero al final todos nos reíamos porque éramos conocidos. Los niños y niñas corrían, saltaban, entraban y salían de la emoción que sentían por jugar con la carpa,

ver a los otros niños a través de ella y encontrarse con sus miradas como hacían Julian Rehm y Lorenzo con Zayn. (D1R21P7 Nataly Avendaño)



Nº 11 Compartir y crear con otros.

Por otro lado, en el grupo de la maestra Nancy Ruíz se posibilitaron distintas experiencias en torno al jugar con el cuerpo, reconocerlo y enriquecer su vivencia con los otros. Una de éstas, se relaciona con una propuesta en torno a expresar y bailar al ritmo de la canción “Tú cara y mi cara”:

“Nancy les decía “niños escuchen y hagamos lo que dice la música” yo empecé a hacer un círculo para que pudieran apreciar cada uno de los gestos de los compañeros, ellos se emocionaron mucho, todos estuvieron muy receptivos a las indicaciones que daba la canción, su expresión corporal se reflejaba en el movimiento de sus manos de una manera muy particular (primero una, luego la otra, muy seguido hacia abajo) y sus pies los movían al ritmo de la música.” (D2R2P3 Alejandra Muñoz).

Otra experiencia propuesta, fue disponer un ambiente para superar retos y reconocer el cuerpo desde las alturas y desniveles:

“(…) organice las colchonetas de tal manera que uno por uno escalara, saltara e hiciera botes, para así posibilitar el afianzamiento de sus movimientos, ser más seguros con su cuerpo y lograr conquistas con el mismo, y de esta manera establecer una conexión con su todo corporal en espacios que lo convoquen (…)” (D2R5P2 Alejandra Muñoz).

Por esto, el movimiento y la exploración les permite a los niños y las niñas estar con otros al respetar sus límites y su espacio, así como también encontrar distintas posibilidades de expresión con su cuerpo y de experimentación a partir del movimiento y las sensaciones.

Finalmente, en el grupo de la maestra Liliana Benavides se plantearon algunas experiencias en torno al goce de moverse, explorar y jugar con los otros, con el cuerpo y con diferentes elementos. Una de estas experiencias se relaciona con el trabajo en parejas al buscar una meta en común, en este caso era llevar una pelota en distintas posiciones:

“(…) Liliana decía “no pueden dejar caer la pelota”, “si se cae vuelven a empezar”, “tienen que trabajar en conjunto”. Los niños y las niñas, mientras tanto observaban y se reían.” (D3R8P10 Ingrid Tapiero).

Lo cual los invitó a retarse y buscar la manera de comunicarse y poder llevar la pelota, siendo este trabajo en parejas mucho más enriquecido en donde cada niño y niña reconocía al otro desde sus acciones:

“A medida que realizaban las acciones, como llevar la pelota con la barriga, con la espalda y sentados en el piso, noté el trabajo en cada una de las parejas: Gabriel trabajó con Juan Luis, le decía, “Juan Luis, no te muevas mucho”, yo te voy empujando (le decía para no dejar caer la pelota), Juan Luis, lo tomaba en risa pero cuando veía a Gabriel hablando serio, sí lo escuchaba y trabajaban en equipo.” (D3R8P12 Ingrid Tapiero).



N° 12 Posibilidades de encuentro.

Asimismo, los niños y las niñas en otra ocasión disfrutaron del juego libre, el cual se posibilitó a partir de la disposición de varios elementos como tubos de cartón, cds y tapas de gaseosa. En este hubo distintas relaciones grupales:

“El grupo se convocó en el centro de la instalación, allí empezaron a tomar las tapas, cds y algunos tubos para empezar a construir, algunos niños se llevaron elementos para iniciar a construir torres y en ellas insertan tapas. Por su parte, las niñas se unieron en otro pequeño grupo para construir una cocina, allí estaban Flora, Juana y Antonia (...)” (D3R20P3 Ingrid Tapiero).

Por esto, este ambiente de juego les interesó, lo que provocó unidad y cooperación para construir juntos:

“Flora se puso de pie y le dijo a Antonia, “vamos ayudarle a ellos a hacer una cocina”, se dirigió a donde estaban los niños y les dijo, “¿podemos compartir las fichas y jugar con ustedes?” a lo que algunos niños le dijeron “no”, Liliana los interrumpió y dijo, “claro, pueden unir todas las fichas y construir algo súper interesante”, Flora terminadas estas palabras se sentó junto a los niños y se unió a su juego.” (D3R20P10 Ingrid Tapiero).

Esta intervención de la maestra permitió seguir construyendo vínculos a partir del juego y la complicidad, por esto explica la importancia de posibilitar estos espacios:

“(…) les damos la posibilidad de que busquen otras alternativas, que construyan, que logren empezar a acercarse, pues están todavía en su etapa egocéntrica y muchos quieren jugar solitos, pero en ese tipo de juegos logran hacer clic con el otro y sin pensarlo a veces logran crear, o empiezan a poner una ficha y otra y se dan cuenta que han construido la muralla, el palacio y se divierten. Es darles la posibilidad de explorar con diferentes cosas, que no siempre tienen que ser juguetes, sino con cosas que nos proporciona el entorno, con las cuales uno juega y se divierte.”. (EP3 P11 Liliana Benavides).

Por lo anterior, los cuatros talleres planteados en Espantapájaros Taller como estrategias pedagógicas permiten diferentes interrelaciones entre los niños, las niñas, las maestras y el entorno. Así, los talleres son valiosos e importantes en sí mismos ya que cada uno amplía la vivencia y el ser en el jardín, posibilitando además experiencias que enriquecen la mirada de los otros y de sí mismos, que los interroga e invita a explorar y a encontrar distintas formas de habitar el planeta.

3.6 Acoger a las familias para construir propuestas pedagógicas en torno a la ecología

Para Espantapájaros Taller es importante acoger a las familias para junto con ellas construir las propuestas en torno a la ecología. Por esto, para las maestras es fundamental contar con su participación e involucrarlas en las propuestas y experiencias y así enriquecer el proyecto educativo del jardín. La directora Yolanda Reyes explica la manera como han involucrado a las familias para conversar con ellas:

(…) la reunión de padres de este semestre empezó con un paisaje sonoro, les pusimos un paisaje sonoro de la audioteca. Empezamos a hablar, sobre las preguntas que los niños se

están haciendo y los niños están hablando de eso. Y empiezas a descubrir que los papás nos aportan muchas cosas y que hay unas que hay que mostrarles, a algunos, pues unos van más adelante porque son más jóvenes y te enseñan cosas y empiezan a reaccionar sobre eso, a preguntar y a proponer (...)"'. (E4 P18)

Además, Yolanda Reyes comenta que acoger a las familias es un proceso para construir día a día, por lo que considera que junto con ellas se puede ir trabajando paulatinamente la ecología a partir de la comunicación y su participación en las propuestas pedagógicas de la institución. Por esto la maestra Nancy Ruiz, comenta que una manera de acoger a las familias y hacerlas más partícipes es:

(...) generar espacios de puertas abiertas donde dependiendo los proyectos y dentro de las planeaciones poder tener un espacio, de pronto al mes, para invitar a los padres para que no solamente escuchen a los niños, sino que sean parte de una actividad, que ellos también se involucren, se pongan al nivel de los niños y participen, porque muchas veces las actividades se llevan a cabo con las voces de otras personas y que mejor que darle un significado al traer los papas a aprender. (E2 P8)

Asimismo, la maestra Jennyfer Benítez plantea que el papel de la familia es indispensable para pensar en propuestas relacionadas con la ecología, ya que considera que el apoyo que pueden realizar los padres a las propuestas abordadas en el jardín enriquecerán su sentido, es así, que propone vincular aún más a las familias:

(...) Más allá del enseñarles qué está bien o qué está mal o qué debemos evitar, se acogen a las familias para invitarlas a tomar conciencia de qué es lo que está pasando en estos momentos, y en qué medida este tipo de comportamientos del hombre nos está afectando

a todos los seres humanos; a todos los seres vivos, está acabando con muchas cosas...
 (...). (E1 P15)

Por ende, para las maestras en Espantapájaros Taller es importante vincular a las familias al proyecto pedagógico del jardín, así como a las diferentes experiencias que plantean con los niños y las niñas, y de esta manera avanzar en la construcción de propuestas pedagógicas que permitan pensar en la Tierra y que enriquezcan su relación con la misma. Así, reconocen el lugar de la familia como posibilitadora de propuestas pensadas en y para la primera infancia ya que los padres de familia desde casa pueden enriquecer aún más lo que se propone en el jardín, por esto el fortalecer su participación permitirá visibilizar a cada una de ellas y empezar a trabajar conjuntamente.

3.6.1 Compartir saberes alrededor de las propuestas pedagógicas

De igual manera para las maestras de Espantapájaros Taller es importante compartir con las familias lo que allí se hace, así como también reconocer sus saberes e ideas para que de esta manera se enriquezcan las propuestas desde un diálogo de saberes. Por esto, para la directora Yolanda Reyes es fundamental invitar a las familias para dialogar y reconocer sus saberes y así construir una propuesta pedagógica en conjunto, por eso ella comenta:

(...) hay que invitarlas a las reuniones, a hablar de los proyectos, saber quiénes son, recuperar sus saberes y en todos los estratos digo esto, porque en todos los jardines no habrá un geólogo, en el jardín de Ciudad Bolívar, puede que no hay uno, pero le apuesto que trabaja alguien viendo crecer las plantas o hay alguien que viene del campo y sabe un montón de cosas sobre el maíz... Entonces, no es sólo enseñar, es recoger, es conversar, dejar abierta una conversación (...). (E4 P19)

De igual manera, para la maestra Jennyfer Benítez es importante establecer mesas de trabajo para conversar y compartir saberes junto a las familias, a partir de un diálogo abierto en donde se discuta sobre lo que le sucede al planeta, ya que considera que esto podría tener un impacto sobre las familias:

Más allá de las charlas o capacitaciones, me parece que sería muy rico hacer una mesa de trabajo y hablar qué es lo que está pasando y qué le estamos dejando a nuestros hijos, qué les estamos dejando a las futuras generaciones y nosotros en este presente qué estamos haciendo para regular todas las cosas, porque el impacto no ha sido positivo en ningún sentido (...). (E1P16)

Esto último, que comenta la maestra Jennyfer se relaciona con los planteamientos de la maestra Nancy Ruíz, ya que para ella:

“(...) el voz a voz es el más importante, ya que este parte de los niños, pues lo que los niños están haciendo en el colegio o en el jardín generalmente se transmite, el vocabulario, todo lo que están llegando a casa a contar. (...)” (E2 P8).

Por lo tanto, en Espantapájaros Taller las maestras consideran importante generar espacios de reflexión con las familias, en los que a partir de un diálogo de saberes se enriquezcan las propuestas pedagógicas. Así, piensan en diferentes caminos y posibilidades en los que cada vez las familias sean más protagonistas y partícipes en el jardín, en donde sean estas quienes también den a conocer sus saberes, experiencias y propuestas y vivan más de cerca la propuesta del jardín enriqueciéndola más desde casa junto a los niños y las niñas.

3.7. Los retos de Espantapájaros Taller para enriquecer su proyecto pedagógico en torno a la ecología

Las maestras de Espantapájaros Taller se plantean principalmente dos retos para enriquecer su proyecto pedagógico en torno a la ecología. Estos se relacionan con otorgarle un sentido a los materiales que se utilizan en las distintas experiencias pedagógicas, para que se puedan ir vinculando paulatinamente proyecto pedagógico y enriquecerse desde la mirada de la ecología.

3.7.1 “Menos es más”.

Un reto que se plantea Espantapájaros Taller es tener presente que “menos es más”, pues se busca que con pequeñas cosas se despierte el interés genuino por cuidar y valorar lo que la Tierra brinda, que lo promuevan no solo las maestras, sino también las familias, los niños y las niñas y demás personas que hacen parte del equipo educativo de este escenario.

Por esto, la maestra Jennyfer Benítez plantea la manera como ha intentado desde su práctica pedagógica pensar en la manera de proponer experiencias enriquecedoras para los niños y las niñas sin necesidad de recurrir a gran cantidad de materiales que afecten el planeta:

(...) en los materiales que usamos, procuro que sean materiales que se degraden. Aquí en Espantapájaros se busca mucho trabajar con madera, con papel craft, son cosas más cercanas a los niños, son un poco menos artificiales y de esa manera vamos vinculando a los niños que no todo tiene que ser el plástico o también lo “megaelaborado” sino que a partir de lo poco, como unos palitos de paleta, todo lo que se puede hacer... Volver a lo rústico, eso me parece más significativo para los niños y ver que con cualquier cosa se pueden hacer un millón de otras. (E1 P11)

De acuerdo con esto, Yolanda Reyes se refiere a la manera como se ha intentado incorporar distintos materiales desde que inició Espantapájaros Taller. Comenta que han intentado “no usar

tanto plástico”, pues anteriormente el jardín contaba con diferentes elementos de este material, por lo que ha intentado ir cambiándolos por otros elementos. Por esto plantea que es un reto avanzar junto con el grupo de maestras en evitar el uso del “plástico” a partir de las distintas experiencias que se proponen en Espantapájaros Taller:

A veces las profesoras dicen “hay que traer no sé qué sensorial”, sin embargo un cojín sensorial se puede hacer aquí saliendo al parque... Un cojín sensorial es el mundo... Esto para decir que Espantapájaros siempre pensó eso y siempre trabajamos con la caja de la lavadora que está en la esquina y que se vuelve para el niño una casa, un túnel, un laberinto y todo eso. Pero yo siento que ahora hay una apuesta más intencional y las profesoras lo saben, ahora por ejemplo en el día de la madre pensábamos ¿qué vamos a hacer? entonces siempre salen las ideas de “vamos a comprar un florero y le ponemos escarcha”, esas ideas que están instaladas en nosotros (...). (E4 P2)

Por lo tanto, para Espantapájaros Taller es importante avanzar e instalar este nuevo pensamiento de que “menos es más”, pues para las maestras es importante reflexionar sobre el sentido que se le da a los materiales en el jardín y así proponer experiencias que vinculen a los niños y las niñas con otros elementos y que enriquezcan su relación con los mismos. Además, reconocen la importancia de brindar experiencias a los niños y las niñas en lo que se les amplíe la mirada del mundo para lo cual no es necesario tener o comprar distintos elementos, sino que al contrario, el entorno cercano les puede brindar distintas posibilidades de enriquecer su relación con la Tierra.

3.7.2 Vincular la ecología a su propuesta pedagógica

Otros de los retos Espantapájaros Taller es el de involucrar los conocimientos que tienen las maestras acerca de la ecología para que estas puedan asumir su rol pedagógico en cada proyecto que se vivencia en el jardín y así enriquecer el proyecto pedagógico. Por esto, para las maestras es importante reconocer el aporte de este ejercicio investigativo pues a partir de este pueden pensar en la ecología y en la manera de vincularla a su trabajo. Yolanda Reyes comenta:

Yo creo que lo que están haciendo es muy importante para nosotras, porque es sentarse a pensar en eso, porque esto que yo estoy diciendo es intuitivo o digamos, no es sólo intuitivo, hay lecturas detrás, hay un mundo que ha cambiado, hay una preocupación, pero ustedes están centradas ahí y a mí me parece que primero, incorporar eso acá, es decir, estudiar sobre eso, pues me parece que lo que están haciendo es súper válido y muy necesario y que también indica que ustedes son ciudadanas del siglo XXI. (E4 P8)

Es así, que comenta la relevancia de ésta sistematización que les va permitir enriquecer su propuesta pedagógica, ya que argumenta:

“(…) es un aspecto en el que necesitamos más documentación.” (E4 P10). Por último, plantea un reto o propuesta que quiere concretar a corto plazo en Espantapájaros

Taller:

“(…) me gustaría que sembráramos más, eso siento que nos falta, que siempre se nos va quedando (…)” (E4 P10).

Entonces, las maestras de Espantapájaros Taller, se ven enfrentadas a sus propias experiencias para así pensarse de manera distinta, en donde ellas mismas rescatan la importancia que tiene la ecología para su quehacer pedagógico como también en la formación de los niños y niñas; por esto paulatinamente avanzan en incorporarla en su propuesta pedagógica.

Así, reconocen este ejercicio investigativo como una gran posibilidad para empezar a documentar su proceso y enriquecerlo aún más.

3.8 El lugar de la ecología en la educación inicial

Las maestras de Espantapájaros Taller reflexionan sobre el lugar que debería tener la ecología en la educación inicial, por esto plantean que se debe tener presente distintas intencionalidades para que la ecología pueda enriquecer las experiencias pedagógicas que se construyen junto con los niños y las niñas. Por lo que argumentan que estas deben tener en cuenta la posibilidad de que ellos y ellas enriquezcan las relaciones consigo mismos, con los otros y con la Tierra.

3.8.1 Intencionalidades para cuidar-nos.

Por un lado, las maestras de Espantapájaros Taller consideran importante que las propuestas que se piensen para la educación inicial alrededor de la ecología, deben tener la intencionalidad de cuidar de sí mismo y de los otros. Relaciones que permiten establecer vínculos desde el reconocimiento y el cuidado.

Por esto, Yolanda Reyes considera importante retomar la ética del cuidado para abordar la ecología en la primera infancia, ya que los niños y las niñas al crecer en un ambiente de acogida y cuidado, van a tener la confianza de cuidar a los demás. Esta forma de cuidar, plantea que se ve reflejado en el reconocimiento de las diferencias del otro, ya que:

(...) me pone al otro en lugar de solidaridad y de cooperación. Yo creo mucho en eso, creo mucho en la diferencia cotidiana, en que los niños tengan ropa distinta, coman cosas distintas, en que cada niño pueda reconocer que el otro es diferente y respetar y valorar esa

diferencia y también confrontarla con su propia diferencia, hay cosas que nos gustan más de lo que hacemos nosotros (...). (E4 P9)

De igual manera, plantea que para promover el cuidado de los otros es importante invitar a los niños y las niñas a reconocerse desde sus capacidades y acciones, por lo que considera que promover la autonomía en ellos y ellas les hará tomar conciencia de que su lugar en la Tierra es importante. Por lo tanto, para la Yolanda Reyes se debe tener presente la intencionalidad de:

(...) la construcción de ciudadanías, lo cual se relaciona aquí con el manual de convivencia, es eso, es decir, “no escupimos”, o “no le metemos las uñas al otro” y son los niños y las niñas los que dicen cómo vamos a hacer para cuidarnos. Porque los seres humanos no somos esencialmente buenos, en el sentido, de que todos queramos esa visión lírica de la ecología, no, los seres humanos tenemos instintos y los animales también y tenemos que repartirnos este pedazo de Tierra para todos y cada vez, es un espacio más pequeño. Entonces, cuando un niño dice, “no le enterramos las uñas al amigo”, lo que ese niño está diciendo es, “yo me muero de las ganas de enterrarle las uñas al otro” y de dónde sale eso, pues él está diciendo, “las palabras y los pactos me ayudan a canalizar mis instintos. (E4 P15)

Por ende, para las maestras de Espantapájaros Taller es importante posicionar la ecología en la educación inicial teniendo presente la intencionalidad de plantear propuestas y experiencias pedagógicas que convoquen al cuidado y reconocimiento de sí mismo y de los otros, que permitan avanzar paulatinamente en la construcción de otras relaciones hacia la Tierra. Las maestras reconocen este primer momento del proceso educativo de los niños y las niñas como una posibilidad para abordar el cuidado, la autonomía y construir propuestas en las que el otro sea quien acompañe diferentes vivencias y así poder crecer junto a él.

3.8.2 Estar en contacto con la Tierra convoca a su cuidado.

Asimismo, las maestras de Espantapájaros Taller consideran importante tener presente en las distintas propuestas que se planteen alrededor de la ecología, la intencionalidad de promover el contacto con la Tierra para establecer diferentes prácticas para su cuidado.

Por esto, las maestras se cuestionan sobre los espacios que se deben posibilitar para permitir este contacto más cercano a la Tierra, así la maestra Liliana Benavides reflexiona en primera medida sobre la importancia de pensar en la ecología hoy y llevar propuestas vivenciales para los niños y las niñas, explicando que:

La ecología cumple un papel indispensable, si no tuviéramos lo que tenemos no pudiera existir nada y pues nosotras como formadoras de la primera infancia, estamos presentes en todo el proceso de lo que va a ser de aquí en adelante y pues no solo nos podemos enfocar en el aprendizaje de la lectura o las matemáticas, sino en muchas cosas que empiezan en el contacto cotidiano (...). (E3 P10)

Por lo que propone abrir espacios para que los niños y las niñas estén en contacto con su entorno ya que considera que al interactuar con el entorno se interrogan y encuentran distintas posibilidades para reconocer el mundo en que viven, enriqueciendo así su relación con la Tierra y con los distintos seres que la habitan. Asimismo, Yolanda Reyes reconoce importante promover es relación cercana con la Tierra que se enriquece aún más debido a la capacidad de asombro de los niños y las niñas, quienes se sorprenden y disfrutan de distintos elementos que se encuentran a su alrededor. Por lo que ella trae a colación una situación en la que invitó a los niños y las niñas a apreciar detalladamente los elementos cotidianos:

(...) cuando yo los acompañé a almorzar y verlos un rato, dije “¡ay! esas mesas están bonitas pero como que falta un florero en cada mesa”: entonces traje unos ramitos de romero y

traje unas flores que se habían caído, para no cortar las que había, pues yo siempre pellizco el romero y saco... Y bueno, puse en unos vasitos unas ramitos de romero y empezamos a hablar de eso y fue una conversación divina porque decían “mi mamá hace floreros”, “en mi casa hay flores, ¿en tu casa?” y yo “ay sí, a mí me gustan las flores” y nos sentamos a almorzar (...). (E4 P10)

Por ende, Yolanda Reyes considera fundamental pensar en los detalles y el sentido que se le otorga a las diferentes propuestas pedagógicas en la educación inicial:

(...) para mí, es relevante pensar en los detalles, es que en primera infancia todos los detalles suman y son importantes: “qué hacen los niños y por qué lo hacen” y eso tiene que ver con “qué impacto tiene lo que yo le propongo a un niño y cómo yo le enseño a ese niño” ya que es distinto si yo le digo a un niño: “no, no, eso no se toca” a si le digo: “necesitamos el agua porque tal cosa y entonces tú vas a regarla hoy... Pero no vamos a desperdiciar el agua porque el agua tal cosa y las matas necesitan agua”...Todos esos son los detalles, cuando tú tienes claro porque es importante. (E4 P9)

Así, las intencionalidades planteadas por las maestras de Espantapájaros Taller para enriquecer el contacto de los niños y las niñas con la Tierra son algunas posibilidades para darle un lugar más importante a la ecología, para que se vaya incluyendo en las distintas propuestas pedagógicas la educación inicial. Las maestras reconocen a los niños y las niñas desde sus diferentes capacidades y formas de leer su entorno y vivirlo, por esto, visibilizan la importancia de potenciar aún más estas capacidades en las que junto a los niños y las niñas se consoliden propuestas que convoquen a cuidar la Tierra.

3.9 El lugar de la ecología en la formación de maestras de Educación Infantil

De igual manera, las maestras de Espantapájaros Taller reflexionan sobre el lugar que debe tener la ecología en la formación de maestras de Educación Infantil, para que de esta manera se puedan concretar prácticas pedagógicas cotidianas de cuidado hacia el planeta Tierra. Por esto consideran relevante que las maestras enriquezcan sus saberes en torno a la ecología para integrarlos a los proyectos pedagógicos pensados para la primera infancia.

3.9.1 “Que las maestras se acerquen a la ecología”.

Las maestras de Espantapájaros Taller consideran importante que las maestras en formación de Educación Infantil se acerquen a la ecología, para que puedan plantearse reflexiones en torno a su labor, a lo que le sucede hoy al planeta y así enriquecer sus propuestas pedagógicas para el trabajo con los niños y las niñas, por esto la maestra Jennyfer plantea:

Me parece que nosotras como profesoras de educación inicial deberíamos tener como una parte importante no solo que surja a partir de un proyecto sino que sea algo que se piense siempre, que sea algo que esté presente, porque es nuestro campo de acción, los niños se van a enfrentar a un mundo en el que las cosas son cada vez más peligrosas, porque el tema de los derrames de petróleo, la mortandad de peces, que se estén extinguiendo un montón de especies... Me parece vital que en las universidades, en la formación de maestros, se tome este tema como algo central porque es verdad que va a pasar de aquí a unos años, y parece que a nadie le importa, es cómo “al fin y al cabo nos vamos a morir” (...). (E1P14) Asimismo, la maestra Nancy Ruíz considera que para que las maestras en formación se

acerquen a la ecología es importante que ellas la visibilicen y reflexionen desde su plan curricular:

(...) para que las maestras y las profesionales que están estudiando pedagogía infantil tengan una conciencia sobre lo que sucede hoy y la puedan abordar cuando ya sean exitosamente profesoras de cualquier institución, entonces que lo hayan incorporado en su plan de estudios sería fabuloso porque de esa misma manera empiezan a crear instituciones que también lo van a tener en cuenta. (E2 P6)

Por lo tanto, las posibilidades que plantean las maestras de Espantapájaros Taller permiten avanzar hacia la resignificación de las prácticas y acciones que se tienen con el planeta, las cuales desde la formación de las maestras de educación infantil se pueden empezar a reflexionar y pensar para ser llevadas a cabo en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas. Por esto visibilizar estas propuestas es reconocer que hay un camino en el que el saber y el ser de las maestras de educación infantil se puede enriquecer y resignificar a partir de la ecología, un camino que invitan a recorrer junto a los niños y las niñas para así empezar a establecer otras relación con la Tierra.

3.9.2. Integrar la ecología al proyecto pedagógico de las instituciones de educación infantil.

De igual manera, las maestras de Espantapájaros Taller consideran que la ecología al reflexionarse y pensarse desde la formación de las maestras permitirá avanzar hacia la integración de esta a los proyectos pedagógicos de las instituciones de educación infantil y que se vea reflejada en las distintas experiencias que se proponen a los niños y las niñas.

Por esto, Yolanda Reyes plantea que la ecología debe pensarse de manera “transversal”: Voy a usar la palabra del siglo XXI, “transversal”, pues el pensamiento ecológico es cómo nos relacionamos. Yo creo que no es ni siquiera una asignatura, podría estar muy amarrado con la exploración del medio, sería un primer vínculo con lo documental o conceptual. Pero más allá de eso, pienso que hay que amarrarlo a todas las esferas del desarrollo infantil,

como por ejemplo, a la relación emocional, a la autonomía, a la parte personal social. (E4 P14)

Asimismo, la maestra Nancy Ruíz coincide en que los proyectos educativos de las instituciones podrían integrar la ecología a lo que hoy se plantea como las actividades rectoras de la infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, las cuales son propias del trabajo pedagógico en la educación inicial, explicando que:

(...) la ecología puede pasar a ser parte de un curriculum que permita que la misma institución y el equipo de profesoras que lleva a cabo y que dirige las actividades con los niños l apropien dentro de su plan de trabajo, de la misma manera como se trabaja la literatura o el arte, dándole la importancia que en realidad tiene, porque de ahí parte todo, de las actividades rectoras (...) (E2 P5)

Es así, que las propuestas de las maestras de Espantapájaros Taller brindan diferentes posibilidades para pensar la ecología desde la formación de las maestras de Educación Infantil, para que desde allí puedan trasladarse a las instituciones; ellas reconocen el sentido de la educación inicial y cómo desde las actividades propias de la infancia se puede vincular la ecología y enriquecer los proyectos pedagógicos de cada institución. Asimismo, se visibiliza una apuesta en la que el cambio de actitudes y prácticas hacia el planeta es posible pensarse y llevarse a cabo con los niños, niñas y sus familias, para paulatinamente resignificar la relación que se establece con la Tierra.

Capítulo 4

Análisis e interpretación crítica de la experiencia

El presente apartado da cuenta del análisis de la experiencia alrededor de la ecología en Espantapájaros Taller. Se realiza a partir de una lectura crítica del relato que da cuenta de la experiencia en concordancia con las categorías preestablecidas y las categorías y subcategorías emergentes identificadas una vez realizado el análisis de contenido de la información, así como de su relación con el marco teórico.

De igual manera cabe resaltar que la reunión realizada el 20 de septiembre de 2018 para escuchar las apreciaciones y aportes de las maestras sobre la reconstrucción de la experiencia, permitió consolidar el análisis e interpretación de la experiencia a partir de su retroalimentación sobre el relato elaborado, así como plantear las reflexiones y conclusiones finales. Aquí se mencionan algunos de sus sentires:

“Es recordar lo que se hizo anteriormente, al leerlo yo pensaba: “Bueno esto lo pude haber hecho así”, por eso da pie para pensar y crear cosas nuevas para trabajar con los niños.” Maestra Nancy Ruiz.

“Me parece genial verme relatada y que otras personas entren a mi salón, a mi práctica. Termina siendo muy grato para mí ver que lo que yo hago tiene un gran aporte al trabajo de grado de unas estudiantes que están preocupadas por la primera infancia, por lo cual este ejercicio me parece muy importante, lo voy a guardar como un tesoro.” Maestra Jennyfer Benítez

“El relato es claro y está muy relacionado con lo que hicimos como equipo sistematizador. Nos pone a pensar en nuestra práctica, como por ejemplo, todas las cosas que hicimos y ahora están materializadas conjuntamente con la mirada de otro, y poder pensar qué vamos a hacer

todas las maestras con eso, cómo vamos a continuar el proceso en Espantapájaros". Maestra Liliana Benavides

"Me di cuenta que la ecología es transversal y me pongo a pensar en lo que ayer decía Yolanda sobre la alimentación, ahorita Espantapájaros está haciendo una apuesta para que los papás tomen conciencia de lo que sucede con la alimentación, y eso tiene que ver con la ecología." Maestra Jennyfer Benítez.

"En esto que estamos hablando de la alimentación, en la reunión hace una semana, una mamá está inquieta por esta y propuso dirigir las discusiones sobre el tema, ya que ella es nutricionista y se van a empezar a unir las voces y experiencias de las mamás, por eso sería importante que pudieran estar". Maestra Nancy Ruiz

"Una apuesta para empezar a incluir la ecología es seguir vinculando a la familia, pienso en que los papás nos pueden aportar mucho desde sus profesiones, como por ejemplo el papá de Flora es Geógrafo. Por eso creo que se pueden crear unas mesas de trabajo en las que los papás puedan hacer aportes y discusiones" Maestra Jennyfer Benítez.

4.1 Explicitando las concepciones y experiencias de las maestras de Espantapájaros Taller alrededor de la ecología

Al explicitar las concepciones sobre ecología de las maestras de Espantapájaros Taller se evidencia que en algunos momentos se remiten a la mirada tradicional de esta en la escuela, considerando que se aborda en ciertos momentos y a partir de temas específicos, lo cual lleva a reflexionar que esta puede ser la manera como se está pensando la ecología en las instituciones educativas y que no permite considerarla como una gran oportunidad para pensar en la Tierra y establecer otras relaciones hacía ella, partiendo de acciones cotidianas en las que se tengan otras

actitudes y prácticas que visibilicen que paulatinamente se puede convivir con el planeta de otra manera. Estas reflexiones permiten entender la mirada de la ecología que las maestras consideran se debe llevar a cabo, en donde lo que se haga alrededor de esta tenga sentido e intencionalidad, pues, “(...) Caminar con sentido significa, ante todo, dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sinsentido de muchas otras prácticas que abierta y solapadamente tratan de imponerse” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 92).

Además, se encuentra que las maestras consideran que esta forma de abordar tradicionalmente la ecología se ha basado en tratar o prevenir las consecuencias del actuar del hombre hacia el planeta, reflexionando que se debería empezar por las causas y proponer soluciones a partir del cuidado. Esta propuesta planteada por las maestras es bastante pertinente y evidencia otra concepción de ecología que quieren visibilizar desde su práctica cotidiana y que considera el cuidado como otra forma de enriquecer esta concepción, pues se evidencia que el cuidado es considerado como apuesta para vincular la ecología en la educación inicial, reconociéndola como una práctica muy pertinente de ser abordada en el trabajo pedagógico con la infancia para así reflexionar sobre las acciones que se establecen con la Tierra y tomar conciencia sobre ellas. Esto se relaciona con la propuesta de Boff (2012) quien retoma el cuidado como precaución-prevención, como una apuesta para avanzar hacia otras formas de relación con la Tierra, pues para el autor es importante pensar en el lugar que ocupa el hombre en el planeta, diferente al de otros seres, que le exige actuar de manera responsable, así como reflexionar sobre su actuar diario. Por consiguiente, (...) tenemos que intentar todo para no llegar demasiado tarde al verdadero camino que podrá salvarnos. Y ese camino pasa por el cuidado (...)” (Boff, 2012, p. 154).

Por otro lado, a partir de la reconstrucción de la experiencia se encuentra que las maestras de Espantapájaros Taller se han acercado a la ecología desde diversos ámbitos de la vida, lo cual les ha permitido reflexionar sobre su actuar cotidiano, que las invita a transformarse desde lo que hacen diariamente. Así pues, se evidencia que cuestionan su relación con la Tierra desde la crisis ecológica que se vive hoy y encuentran en la ecología una “esperanza” para poder actuar diferente y establecer otras relaciones con la Tierra, pues

(...) si antes se había establecido una relación agresiva con la Tierra, ahora deberá ser de benevolencia y de sinergia. La primera y más urgente misión de todos es salvar el sistema-vida y garantizar la continuidad del sistema- Tierra, curar las heridas pasadas y prevenir las futuras.” (Boff, 2012, p. 46)

Entonces, desde este ejercicio investigativo se explicitan diferentes saberes y concepciones de las maestras que son un punto de partida para pensar en propuestas alrededor de la ecología, pues desde estas parte su práctica pedagógica; por esto, al plantear sus reflexiones y experiencias se da lugar a enriquecerlas desde la reconstrucción de esta experiencia, para resignificar su saber y transformarlo en su quehacer diario en Espantapájaros Taller.

4.2 El lugar de la ecología en la propuesta pedagógica de Espantapájaros Taller.

En Espantapájaros Taller se encuentra que las prácticas cotidianas que se establecen en el habitar diario del jardín están centradas en el cuidado y reconocimiento de la Tierra, por esto se evidencia una intencionalidad que se hace explícita en diversos momentos y acciones en las cuales las maestras plantean prácticas para promover el cuidado de sí, de los otros y de la Tierra. Así, se evidencia que estos espacios que posibilitan las maestras son de gran importancia para ir visibilizando el lugar de la ecología, por tal motivo es importante que toda la comunidad educativa

conozca de estas prácticas que tienen mucho valor en sí mismas pues permiten que los niños y las niñas puedan enriquecer su ser y estar en el jardín y en la Tierra misma.

Del mismo modo, se visibiliza el lugar que las maestras le brindan al reconocimiento de cada uno de los actores de la comunidad que conforma Espantapájaros Taller, por esto, el cuidado se convierte en la mejor manera de materializar y establecer relaciones en las que se acoja y se respeta a cada uno. Por tal motivo diariamente en el jardín se avanza hacia la construcción de espacios de aprendizaje, “en los que podamos responder y actuar siempre como personas humanas” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 76) ya que es por medio del diálogo, las palabras y gestos de cariño que las maestras invitan a construir mejores relaciones, considerando cómo “(...) es importante que nos preocupemos de nuestro lenguaje. Somos los únicos seres capaces de hablar. Por la palabra construimos y destruimos, consolamos y desolamos, creamos sentidos de vida o de muerte (...)” (Boff, 2012, p. 87).

De igual manera es importante resaltar que las maestras reconocen a los niños y las niñas desde sus potencialidades y capacidades, les brindan un lugar participativo y por esto son ellos quienes paulatinamente van estableciendo relaciones que parten del respeto, empatía y reconocimiento de los otros. Entonces, son esas pequeñas acciones, las que reflejan la construcción de unas relaciones basadas en el interés genuino por el otro, por lo tanto,

(...) en su interior surge la dimensión existencial del cuidado, nacen los valores, lo que nos agrada y nos desagrada, lo que es bueno para nosotros y para los otros y nos mueve a la acción (...) la cordialidad es la gran característica del nuevo paradigma del cuidado.
(Boff, 2012, p.50)

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra que este interés genuino de los niños y las niñas por cuidar, surge porque las maestras en su actuar cotidiano actúan de esta manera, teniendo

presente las muestras de cariño y los vínculos afectivos como puentes importantes para comunicarse con los otros. Así, avanzan en un nuevo paradigma educativo y de relación con nuestra madre Tierra, en el que es necesario recuperar las relaciones armónicas con ella, así como con los demás, pues a partir de “(...) la caricia, el tacto, la cercanía afectiva es donde se dan relaciones más auténticamente humanas” (Gutiérrez y Prado, 2015, p. 91). En este orden de ideas, es relevante continuar fortaleciendo esos vínculos que se pueden construir mediante relaciones más humanas, en las cuales todos los sujetos se reconozcan como seres que sienten y que pueden refugiarse en otro o acoger al otro, siendo cada vez más conscientes de nuestra disposición al cuidado de sí y de otro para poder actuar del mismo modo con el entorno.

Por otra parte se encuentra que la elaboración del manual de convivencia tiene un sentido explícito al promover la ecología desde relaciones cada vez más humanas, por lo que es una apuesta muy importante en la que las maestras buscan construir mejores relaciones en las cuales cada niño y niña sea reconocido y respetado desde su individualidad, todo esto desde las normas consolidadas en el manual de convivencia, “así y todo, siempre vale la pena el esfuerzo de humanizar las relaciones para que sean expresión de hospitalidad, de voluntad de convivencia con el otro, y de establecer lazos con lo diferente, ¿cómo nos enriqueceríamos humanamente si no es a través de estos encuentros?” (Boff, 2012, p.87). De igual manera, cabe resaltar que la riqueza de esta propuesta de elaboración del manual de convivencia, que convoca a cuidar, podría potenciarse aún más, si las maestras junto con los niños y las niñas proponen acciones que inviten al cuidado de la Tierra y a establecer mejores relaciones hacia ella.

No obstante, se encuentra que las maestras promueven distintas prácticas para cuidar y acercarse a la Tierra, las cuales merecen explicitar para seguir promoviéndose aún más, junto con todos los actores presentes de Espantapájaros Taller, ya que se evidencia que hay un interés por

enriquecer las relaciones de los niños y las niñas con su entorno. Una de estas propuestas fue marcar las canecas para depositar los residuos, con lo que se visibiliza que es una apuesta importante que tiene una intencionalidad de establecer relaciones más cuidadosas hacia el planeta ya que fue una acción que buscaba participación intencionada en la que se reconocen los saberes de los niños y las niñas, con esto se promueve que al verlas todos los días, ellos y ellas las apropien y que sus acciones tengan más sentido de acuerdo a lo que ahora reconocen, por medio de la experiencia que vivieron, siendo un acto en el que es relevante trabajar todos los días, puesto que permite “(...) lograr lo “extraordinario” en medio de la vida cotidiana, al impregnar de significación todo quehacer, por minúsculo que sea (...)” (Zingaretti, 2008, p.8). Así, esta práctica propuesta por las maestras merece seguir promoviéndose a partir del diálogo de saberes con todos los actores del jardín, en donde, por ejemplo, las maestras de los otros grupos reconozcan su importancia y promuevan esta separación de residuos con los niños y las niñas y de esta manera sea una práctica dotada de sentido.

También, se encuentra que los espacios que las maestras propician para conversar sobre lo que sufre la Tierra, tienen un interés por cuidarla y de esta manera generar un impacto en las acciones cotidianas de los niños y las niñas, lo cual permite que se reconozca los cambios que se hace urgente establecer en la Tierra. Por eso se evidencia un interés por generar un impacto en los niños y las niñas ya que, “esto nos obliga a que, en el menor tiempo posible, construyamos desde la vida cotidiana una sociedad mucho más en consonancia con las potencialidades del ser humano y las exigencias de la naturaleza” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 37), una apuesta que desde el jardín y la maestras se refleja en las prácticas cotidianas que se plantean y por lo tanto es necesario seguir avanzando en ella.

Es por esto, que estas prácticas encontradas en Espantapájaros Taller que promueven el cuidado son fundamentales para visibilizar que hay un interés por vincular la ecología en su propuesta pedagógica y que por tal motivo es importante visibilizar y seguir promoviendo, ya que así en el jardín se avanza en la consolidación de una educación pertinente para lo que hoy vive el planeta y que según Boff, (2012) exige abordarla desde cuidado en donde paulatinamente se cultive

“(…) una ética del cuidado que atraviesa todas las disciplinas e impregna todas las actitudes. Cultivamos el cuidado cuando no consideramos únicamente los hechos, sino que prestamos atención a los factores que están en juego, atentos a lo que realmente interesa y preocupados con el impacto que nuestras ideas y acciones pueden causar en los demás. Vivimos el cuidado cuando nos interesamos por el bienestar de los otros, del medio ambiente, del ecosistema en el cual estamos inmersos, de la Tierra como un todo y no solo de nuestro pequeño lugar.” (p. 151)

Una apuesta que es promovida por las maestras en las que permiten que toda la comunidad de Espantapájaros Taller se pueda ir vinculando aún más y así poder enriquecer su propuesta pedagógica basada en el cultivo del cuidado, como gran posibilidad de establecer otras relaciones con la Tierra.

De otra parte, es importante reconocer que la rutina planteada en Espantapájaros Taller permitió visibilizar algunas propuestas en torno al cuidado y reconocimiento de sí mismo, los otros y la Tierra. De esta manera se evidencia cómo los diferentes momentos propiciados por las maestras son muy importantes para seguir pensando en una propuesta en torno a la ecología ya que se nutren de distintas experiencias, sentires y vínculos en los que todos los participantes confluyen, además permite que todos los actores del jardín reconozcan en sí la riqueza de los mismos y se pueda ir enriqueciendo cada vez más estos diferentes momentos del día.

Dentro de estos momentos, es fundamental reconocer el saludo y la despedida, denominados por algunas maestras como “rituales” y que son espacios en los que se evidencia un interés por acoger a los niños y las niñas, un momento especial y que carga de sentido los vínculos que los niños y las niñas establecen a diario. Por lo tanto, es una apuesta interesante para continuar promoviendo el cuidado de los niños y las niñas consigo mismos y con sus pares. Además, se evidencia que este momento del día enriquece la práctica de las maestras pues a partir de él se posibilita un vínculo más cercano con los niños y las niñas, el cual es recíproco y se fortalece a partir de muestras de cariño, gestos y palabras que hacen que las relaciones que se establecen en Espantapájaros Taller sean más humanas. Así el saludo y la despedida permiten construir caminos en los que se puedan “(...) llenar con múltiples detalles la vida cotidiana: la sonrisa espontánea y oportuna, el saludo sincero y consecuente, los gestos congruentes portadores de simpatía, el amor, la aceptación recíproca, etc.” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 92).

Así se considera que la consolidación de una rutina permite a los niños y las niñas vivenciar distintas experiencias que serán importantes para su desarrollo integral, pues se encuentra que la propuesta de Espantapájaros Taller tiene en cuenta varios aspectos del sentido de la educación inicial referenciados en algunos documentos técnicos y de política del Ministerio de Educación Nacional, como lo es plantear una educación para la primera infancia que se organiza teniendo en cuenta

(...) criterios y decisiones que tienen que ver con los contenidos y métodos y con las maneras como ellos se despliegan en los tiempos que se disponen para educar, en consideración a las características y particularidades de las niñas y los niños. (MEN, 2014, p. 45)

Con lo cual se encuentra que estos tiempos y momentos planteados en el jardín, son pertinentes y cuentan con distintas intencionalidades expresadas por las maestras y que han permitido consolidar distintas prácticas que enriquecen las vivencias de los niños y las niñas, para así junto con ellos ir configurando estos espacios de la rutina.

Por otro lado, se evidencia que las estrategias pedagógicas desarrolladas en Espantapájaros Taller enriquecen las relaciones de los niños y las niñas consigo mismos, los otros y la Tierra; sin embargo, se encuentra implícito el vínculo con la ecología a pesar de plantear distintas experiencias en torno a construir mejores relaciones con la Tierra, desde el actuar cotidiano en el jardín, por lo tanto se convierten en una gran posibilidad para avanzar hacia la consolidación o enriquecimiento de su propuesta pedagógica desde la ecología.

Para llevar a cabo estas diferentes estrategias pedagógicas en Espantapájaros Taller, se tiene en cuenta el sentido de la educación inicial expuesto en los referentes técnicos de educación inicial del MEN, (2014) al reconocer este momento de la educación como un proceso intencionado, estructurado y planeado, esta última característica se relaciona con la forma de organizar el trabajo pedagógico y que en el jardín se visibiliza por ejemplo, mediante las estrategias pedagógicas, las cuales permiten a los niños y las niñas establecer distintas relaciones y participar desde sus gustos e intereses en las diferentes experiencias pensadas a partir del desarrollo de las estrategias pedagógicas ya que estas “(...) deberán ser dinámicas, incluyentes, garantes de la participación activa de niñas y niños, reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo.” (p 80).

De igual manera, se encuentra que en el jardín se organizan estas estrategias desde la rutina, lo cual permite que se estructure el trabajo pedagógico que responde a las inquietudes e intereses tanto de las maestras como de los niños y las niñas, debido a que “(...) las estrategias orientan y

organizan el trabajo pedagógico, en tanto responden a la pregunta de cómo este se lleva a cabo y se estructura. Son la maestra, el maestro y el agente educativo quienes eligen y disponen estas estrategias para ofrecer a las niñas y los niños las posibilidades de desarrollo, organizando los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades.” (p. 81).

Una de estas estrategias pedagógicas son los proyectos de aula, una propuesta que resulta ser bastante pertinente para acercar a los niños y las niñas a la ecología para que junto a sus maestras puedan establecer otras relaciones y modos de concebir la Tierra. Esto se relaciona con algunos postulados de Gutiérrez & Prado (2015), quienes argumentan que para resignificar las relaciones con la Tierra, es importante que en el proceso educativo se abran nuevos caminos, considerados como “(...) procesos que necesariamente deben ser vividos cada vez como experiencias nuevas y con renovado sentido. (...)” (p. 50). Asimismo, plantean que estos caminos se basan en la conversación como eje en el que se nutren las experiencias propuestas por los educadores y estudiantes, para que sea un caminar que se desenvuelva como un proceso que implica compartir, dialogar saberes, puntos de encuentro y desencuentro, y reconocer la experiencia del otro como legítima, al partir de sus sueños, expectativas y creencias. Así, en Espantapájaros Taller desde los proyectos de aula se resignifica ese caminar que proponen los autores, al concebir el acto de educativo desde el diálogo y reconocimiento de quienes participan en la construcción y puesta en marcha de los proyectos de aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia por ejemplo, que a partir del proyecto de “los fenómenos naturales”, se tuvo la posibilidad de explorar y asombrarse constantemente de todas las maravillas que pueden ocurrir en la Tierra y que están presentes tanto en la ciudad o en el país, como en diferentes lugares del mundo. Por esto esta propuesta puede hacer parte de los primeros

pasos para reconocer desde tempranas edades que la Tierra es un organismo vivo que acoge y también se renueva, pues “El que ama la vida percibe a la Tierra como un gran organismo vivo en evolución” (Zingaretti, 2008, p.9). De igual manera, se evidencia que el proyecto de aula de “Los indígenas” tenía la intencionalidad de acercar a los niños y las niñas a su cosmogonía, en este sentido “(...) tenemos que aprender de ellos y recuperar su sabiduría ancestral. Ellos tienen sabias lecciones para darnos” (Boff, 2012, p. 54). Así pues, el proyecto fue una excusa para que el grupo se acercara al pensamiento de la comunidad y les invitó a reconocer lo que la madre Tierra ofrece; de ahí, que resulta valioso seguir pensando en el desarrollo de proyectos de aula, que tengan como tema transversal la ecología para que incida de manera significativa en la formación de los niños y las niñas.

Por otra parte, cabe resaltar que esta estrategia de proyecto de aula se enriquece con las experiencias que las maestras han tenido en otras instituciones, pues su trabajo pedagógico con otros niños y niñas les permite relacionarlo con la ecología, reflexionando cómo los proyectos de aula se enriquecen aún más desde esta mirada y como paulatinamente pueden ir enriqueciendo más la puesta en marcha de los mismos.

Otra estrategia presente en la propuesta pedagógica de Espantapájaros Taller es la realización del club de lectura u hora del cuento, que están presentes en la práctica cotidiana en el jardín, por eso son abordadas en distintos momentos del día y a través de ellas los niños y las niñas pueden establecer diversas relaciones y enriquecer sus vivencias, al ser momentos que propician

(...) la comunicación, la imaginación y el encuentro, tanto de las niñas y los niños entre sí como de todos con el contador del cuento o de la historia. Sentados en círculo o en media luna, mirándose a los ojos y mirando al narrador, escuchan e interpretan peripecias,

comparten aventuras y emociones en una atmósfera de introspección e intimidad. (MEN, 2014, p. 27)

Entonces, estas estrategias son una muestra de cómo la literatura tiene un lugar relevante en la formación de los niños y las niñas ya que a partir de ella se conectan con la cultura, comparten significados, pueden reconocerse a sí mismos, buscar palabras y experiencias que le permitan exteriorizar sus sentires y establecer relaciones más amables y sensibles con los otros. Por lo tanto, es importante seguir fortaleciendo estos espacios de encuentro con la literatura ya que se evidencia que a partir de ella se puede promover aún más la imaginación y la búsqueda de posibilidades para establecer otras relaciones con la Tierra. Como lo afirman Gutiérrez y Pardo “(...) la imaginación como instrumento de uso cotidiano, al hacernos más humanos, más felices, más comunicativos, nos ayuda a modificar estructuras y crear otras con más consonancia con la sociedad que deseamos construir” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 98).

Finalmente, otra estrategia presente en Espantapájaros Taller es la realización de diferentes talleres: cocina, arte, música y expresión corporal. En estos se visibilizan diferentes formas de promover interacciones y un vínculo implícito con la ecología, por lo que se encuentra que promover los mismos es una gran oportunidad para enriquecer su propuesta en torno a la ecología.

Se evidencia que el taller de cocina tiene un gran potencial, ya que las maestras le dan un lugar y aprecio a los alimentos lo cual permite unir a todos en torno a la preparación de recetas y la degustación de las mismas. Por esto, se puede enriquecer este taller desde la creación de la huerta que la directora Yolanda Reyes planteaba como una apuesta, la cual resignificará más este espacio al promover que los niños tengan mayor contacto con alimentos que se sembraron y cuidaron. Estableciendo así cada vez más prácticas de cuidado y acogida consigo mismos, los otros y la Tierra, pues “(...) el cuidado de nuestro estar-en-el-mundo incluye nuestra dieta, lo que

comemos y bebemos. Hacer del comer más que un acto de nutrición un rito de celebración y de comunión con los otros comensales y con los frutos de la generosidad de la Tierra” (Boff, 2012, p.99).

Otro taller realizado es el de expresión corporal, con el cual se evidencia que es propuesto por las maestras muchas veces desde el juego y la riqueza en sí misma que este tiene para promover distintas relaciones. Así, se encuentra que las maestras reconocen al juego como una posibilidad de interacción consigo mismo, los otros y la Tierra, ya que en las distintas experiencias propuestas se reconoce todo el potencial del juego como parte fundamental de su accionar pedagógico, con el cual aprenden a acompañar; a escuchar todo tipo de interacciones entre los niños y niñas; a reconocer ese cuerpo que habita al transformar un espacio con las relaciones que se establecen en él; y a explorar las diversas posibilidades de los materiales. Por ende, es importante resaltar la manera como se ha propiciado este taller, pues es el juego en sí mismo una oportunidad para conocer a los niños y niñas, incluso para continuar estableciendo distintos vínculos y apropiaciones del entorno, lo cual puede ser una oportunidad para enriquecer más estos espacios en torno a la ecología.

Es así como se reconoce el potencial de las estrategias pedagógicas desde algunos planteamientos de la ecopedagogía propuestos por Gutiérrez & Prado (2015); dado que estas posibilitan abrir caminos nuevos, sensibles y más humanos en los que cada participante sea un actor activo y constructor de los mismos. Además las estrategias se hacen presentes en la cotidianidad de Espantapájaros Taller, lo cual las dota de sentido para las maestras, los niños y las niñas, permitiendo desarrollar capacidades propias de “Sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar); imaginar, inventar, crear y recrear; relacionar e interconectarse, autoorganizarse;

informarse, comunicarse, expresarse; buscar causas y prever consecuencias; pensar en totalidad (holísticamente)” (p.53).

Por tanto, se encuentra que en Espantapájaros Taller hay un interés por abordar la ecología en su propuesta pedagógica, el cual se evidencia al retomar la importancia de promover prácticas de cuidado y reconocimiento que permiten que los diferentes actores las apropien y las concreten en el actuar cotidiano, haciendo que la ecología se encuentre implícita en algunas propuestas de las maestras; por tal motivo desde este ejercicio investigativo se visibilizan estas prácticas, reconociendo su potencial para que se puedan resignificar junto con toda la comunidad y así se enriquezcan y transformen. Lo cual, permite consolidar paulatinamente su propuesta pedagógica desde el interés por suscitar otras relaciones con la Tierra a partir de su cuidado que permitan como lo plantean Gutiérrez & Prado (2015) alcanzar metas pedagógicas en las que se cree espacios “(...) en los que podamos responder y actuar siempre como personas humanas para encontrar sentido y congruencia a cada instante de nuestro existir.” (p. 76).

4.3 Retos: la importancia de continuar enriqueciendo el trabajo en Espantapájaros Taller alrededor de la ecología

Se encuentra que las maestras de Espantapájaros Taller plantean varias apuestas y retos que consideran necesarios para enriquecer su proyecto y práctica pedagógica alrededor de la ecología, pues desde este ejercicio investigativo han reflexionado sobre su apuesta pedagógica, considerando las diferentes posibilidades que pueden ser abordadas paulatinamente.

Uno de estos retos es pensar con qué elementos desarrollar su trabajo pedagógico, pues las maestras de Espantapájaros Taller encuentran la importancia de vincular de manera más explícita la ecología en el proceso de formación de los niños y las niñas, por tal motivo les invita a pensar en su quehacer pedagógico de una forma reflexiva. Así desde la iniciativa de la directora del jardín

de recordar al grupo de maestras que “menos es más” frente al uso de materiales y el diseño de ambientes enriquecidos se evidencia un interés por pensar en su práctica pedagógica así como por llevar a los niños y las niñas propuestas en las cuales los materiales sean más cercanos a su cotidianidad. Siendo una apuesta que busca un acercamiento a experiencias significativas en donde a partir del uso racional de los materiales se retoma una de las exigencias que plantea Boff (2012) para instaurar el paradigma del cuidado, denominada “la justa medida”, que se refiere a la importancia de establecer relaciones más equilibradas con la Tierra, evitando los excesos propios de la globalización que se caracterizan por agotar los recursos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia cómo esta propuesta invita a considerar al cuidado como punto de partida, pues desde esta se piensan cómo cuidar la Tierra, ya que las maestras reconocen que en ocasiones recurrir a gran cantidad de materiales es afectar al planeta; por esto este reto que en Espantapájaros Taller cada día se ha ido conquistando, es valioso, pues les permite avanzar en la formulación de una propuesta pedagógica con sentido ya que “(...) los procesos educativos que debemos impulsar tendrán sentido en la medida que ayuden a conservar, promover y fomentar la vida” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 79). Por tanto, se encuentra que esta propuesta de las maestras se interroga por el lugar que se le brinda a la Tierra y a las relaciones que se establecen con ella; por ejemplo, desde el uso de recursos y materiales. Por esto es importante que toda la comunidad de Espantapájaros la reconozca para que se pueda ir consolidando en la práctica cotidiana en el jardín.

De igual manera, es importante reconocer esta apuesta que plantea la directora del jardín Yolanda Reyes al ser una propuesta que permite pensar cómo vincular la ecología en la educación inicial y que todas las instituciones que trabajan con la primera infancia deberían conocer y reflexionar sobre su labor para que la sustentabilidad se encuentre presente, teniendo en cuenta

que esta “(...) se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y para dónde vamos, como seres del sentido y donantes de sentido de todo lo que nos rodea” (Gadotti, s.f., p.1). Es decir que a partir de esta interacción que propone la sustentabilidad, se pueda avanzar en la resignificación de las relaciones que se establecen con la Tierra, desde el uso adecuado y con sentido de los materiales para propiciar diferentes experiencias pedagógicas con los niños y las niñas.

Otro de los retos que se encuentran en Espantapájaros Taller, es el trabajo con la familia para seguir promoviendo nuevas relaciones con la Tierra desde la propuesta pedagógica del jardín; es así como las maestras consideran que vincular y acoger a las familias resulta ser de suma importancia ya que contar con su participación e involucrarlas en las propuestas y experiencias es fundamental para enriquecer el proyecto educativo del jardín alrededor de la ecología, siendo esta una apuesta que, como lo considera la directora del jardín, se va construyendo en el día a día junto con los padres, maestras, niños y niñas.

Teniendo en cuenta esto, se encuentra que la apuesta de Espantapájaros Taller por acoger y hacer partícipes a las familias en su proyecto pedagógico es importante pues les brindan un lugar participativo que reconoce la corresponsabilidad de las mismas en la formación de los niños y las niñas, lo cual resignifica el lugar de las familias al hacerlas partícipes del trabajo pedagógico realizado en el jardín. En este sentido, se evidencian algunos aspectos propios del sentido de la educación inicial al no desconocer a la familia como uno de los principales actores. Dado que ellas “(...) se vinculan a la educación inicial aportando saberes y prácticas para que la tarea educativa se potencie con la articulación de lo que se hace en el entorno hogar y lo que se lleva a cabo en el entorno educativo” (MEN, 2014, p. 68).

Lo anterior, se relaciona con las propuestas de las maestras quienes consideran que es importante enriquecer su proyecto pedagógico alrededor de la ecología teniendo en cuenta los saberes de cada una de las familias, visibilizándolas como portadoras de experiencias e ideas que se pueden explicitar al ser escuchadas y dialogadas en distintos espacios que se proponen, para de esta manera potenciar las prácticas que se hacen en la casa y en la institución. Puesto que

la educación inicial se propone un reconocimiento y una articulación porque, en la familia, las niñas y los niños adquieren las características, valores y tradiciones culturales que son fundamentales en el desarrollo infantil y que dan pie para generar acciones que enriquezcan dichos procesos en el marco del desarrollo integral (MEN, 2014,p.45)

En este sentido se encuentra que este compromiso por acercar a las familias se da por medio de las reuniones periódicas que facilitan un diálogo de saberes para permitir que maestras, niños, niñas y padres de familia se reconozcan desde sus ideas y propuestas.

Por tal motivo es fundamental continuar con estos procesos y reconocer las ideas de las maestras en las que plantean generar momentos de discusiones y reflexiones a partir de mesas de trabajo con las familias, en las que se pueda ir vinculando paulatinamente la ecología y junto con ellas preguntarse cómo formar a los niños y las niñas. En donde se pueda reflexionar sobre el actuar cotidiano y las relaciones que se establecen en la Tierra y de esta manera seguir consolidando sus propuestas.

Entonces, estos retos que se proponen las maestras de Espantapájaros Taller evidencian un interés por ir integrando cada vez más a sus prácticas pedagógicas experiencias que inviten a los niños y niñas a interactuar de otras maneras con el entorno. Haciendo relevante compartir este ejercicio investigativo con los otros miembros del equipo pedagógico en un espacio de encuentro

en el que se dialogue sobre sus saberes, experiencias e inquietudes suscitadas respecto a su quehacer para enriquecerlo con las diferentes vivencias.

Así, este ejercicio investigativo es un punto de partida para documentar estos procesos y reflexiones, para que todos los actores del jardín conozcan las posibilidades de promover otras relaciones consigo mismo, los otros y la Tierra. Por ende, se considera que este ejercicio investigativo permitió reconocer que hoy la ecología brinda importantes posibilidades para pensar otras relaciones con el planeta desde el ámbito educativo, por esto se encuentra que esta reconstrucción del proceso vivido da cuenta de esas intenciones de las maestras, pero que es necesario seguir documentándolas para hacer explícito este vínculo con la ecología y de esta manera poder compartir estos saberes a distintos actores que trabajan para la primera infancia.

4.4 Propuestas de las maestras de Espantapájaros Taller para acercarse a la ecología desde la educación inicial

La ecología convoca a pensar en las relaciones que establecen todos los seres con la Tierra, por ello, se basan en el cuidado de sí y de los otros como actitud fundamental para que las maestras y la directora del jardín consideren que debe tener un lugar relevante en la educación inicial, más allá de establecerse como una asignatura o manejarse como una conmemoración de un día específico. Por el contrario, la ecología se integra en los vínculos que se entretajan a diario en las relaciones saludables fundamentadas, por ejemplo, en las palabras, las cuales brindan significaciones a los sentires, a las vivencias, a los disgustos, entre otros aspectos que conforman a los seres humanos y sobre todo a quienes están más dispuestos a conocer el mundo: los niños y las niñas.

Por esto, las diferentes intencionalidades pedagógicas que ellas manifiestan al hablar del lugar de la ecología en la educación inicial se encuentran asociadas al reconocimiento de sí mismo

y del otro a partir del diálogo con las diferencias, porque son estas las que permiten establecer acuerdos que promueven, en palabras de Yolanda Reyes “*la construcción de ciudadanías*”; esto se relaciona con los postulados de Zingaretti (2008) quien describe un ejercicio que “(...) exige personas comprometidas con un proceso de ecohumanización creciente, lo que implica autonomía, juicio crítico, valentía y colaboración” (p.5).

En otras palabras, es a través de esas relaciones que se gesta la responsabilidad de convivir, lo cual implica compartir, debatir y construir colectivamente; estos principios básicos para vivir e indagar la sociedad son los que adjudican sentido a las experiencias pedagógicas. Como argumentan Gutiérrez & Prado (2015) al destacar la importancia de caminar en diálogo con el entorno, lo que implica hacer de este transitar un proceso de intercambio y comunicación recíproca con lo que se encuentra alrededor, construyendo relaciones pedagógicas centradas en la experiencia, para que sean actos reflexivos que les otorguen la posibilidad a los niños y niñas de proponer cómo cuidar y trasladar eso a otras relaciones con lo que les rodea.

De ahí que el contacto con la naturaleza sea propuesto como una pieza clave para complementar las relaciones cotidianas que se establecen en Espantapájaros Taller y que enriquecen el trabajo con la primera infancia a través del asombro, la curiosidad y la exploración con diversos estímulos proporcionados por el entorno, para generar un diálogo entre el ser humano y su relación con la naturaleza, siendo cada vez más sensibles ante lo que acontece con la Tierra.

Esta propuesta de las maestras se relaciona con la manera en que ellas piensan la ecología en el trabajo con la primera infancia a través de las actividades rectoras como la exploración del medio, pues

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él (MEN, 2014, p.13)

Entonces, la exploración del medio es una posibilidad para abordar la ecopedagogía al resaltar la importancia del sentido en las acciones cotidianas presentes en el proyecto de Espantapájaros Taller. Como plantean Gutiérrez & Prado (2015) al insistir que la cotidianidad es el espacio privilegiado para apostar por otras formas de relación con la Tierra, desde procesos educativos vivenciales y cercanos a lo que vive y es el ser humano, que pongan en discusión su transitar diario por la Tierra, visibilizando que cada acción y práctica que se realice tienen profunda interrelación con lo que lo rodea.

Dentro de estos procesos educativos ligados a la vida cotidiana, se retoman algunos de los “derechos naturales de los niños” postulados en el Congreso Educativo que se realizó en Italia y que Alves (2003) citado por Zingaretti (2008) escribió en su libro “conversaciones sobre la educación”, algunos de estos son:

Derecho a los sentidos: Todo niño tiene el derecho de sentir los gustos y los perfumes ofrecidos por la naturaleza; Derecho a la naturaleza salvaje: Todo niño tiene el derecho de construir una cabaña en el bosque, de tener un arbusto donde esconderse y árboles en los cuales subir.; Derecho al silencio: Todo niño tiene el derecho de escuchar el rumor del viento, el canto de los pájaros, el murmullo de las aguas; Derecho a la poesía: Todo niño tiene el derecho de ver nacer y ponerse el sol y de ver las estrellas y la luna. (p.11)

Estos proponen otras posibilidades de relación consigo mismo en interacción con la Tierra, enriqueciendo las prácticas de las maestras. Por lo tanto, estas interacciones con el entorno se incorporan en el ámbito educativo

(...) los principios básicos de la ecología, presentes en todos los seres que existen en la Tierra: todo es relación y todo tiene que ver con todo, en todos los momentos y lugares; la energía que alimenta y sustenta todo viene del Sol; la materia, la energía y las informaciones circulan por el tejido de la vida; todos los seres son interdependientes y todos cooperan entre sí para continuar en este planeta (...). (Boff, 2012, p.150)

Comprender estas relaciones en la educación inicial, tal como proponen las maestras y la directora de Espantapájaros Taller, es lo que permitirá que maestras, niños y niñas se apropien del entorno, siendo esta una invitación para que también las instituciones que educan a los maestros y maestras puedan reflexionar sobre la ecología y apostar a vincularla en los planes curriculares. En tal sentido se espera que esta experiencia reconstruida, interpretada y analizada en Espantapájaros Taller, brinde algunas posibilidades para que desde la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional se pueda reflexionar sobre el lugar de la ecología en la formación de maestros y maestras y además, nutra algunos espacios de formación en los que se invita a pensar el actuar cotidiano del maestro y su incidencia en la formación de niños y niñas.

Al recorrer estos caminos que invitan a las maestras, niños y niñas a relacionarse de diferentes formas con la Tierra, se promueve

(...) derribar las paredes de las escuelas y hacer que los estudiantes entren en contacto directo con la naturaleza, con la organización de la ciudad, con la distribución de los espacios, no solo como curiosidad sino como reconocimiento y comunión con todos los hermanos y hermanas que nos rodean. (Boff, 2012, p 150)

Esperando que estas actitudes trasciendan a la comunidad educativa y a otros contextos presentes en la vida de niños, niñas y adultos, ya que la Tierra exige el cuidado de todos sus habitantes y es por eso que se hace importante rescatar esta práctica vinculada a las experiencias

que permiten vivir y fortalecer la relación consigo mismo, con los otros y con la Tierra, para avanzar en procesos de humanización que requiere la sociedad actual, los cuales deben “(...) actuar dando prioridad a lo más auténticamente humano, a los valores más genuinos de nuestro ser integral” (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 95).

4.5 Conclusiones y reflexiones finales

La sistematización de experiencias como modalidad investigativa logra llegar al ser y quehacer de las maestras, permitiendo a los actores reconocer sus saberes y valorarlos significativamente como insumos en la transformación de diferentes prácticas pedagógicas en el ámbito educativo. Mediante este ejercicio investigativo, las maestras reconocen el lugar de la ecología en la práctica de Espantapájaros Taller detallando el estrecho vínculo entre sus concepciones y su quehacer pedagógico. De esta forma, su concepción sobre la ecología se ve enriquecida gracias a los procesos de reflexión, lo que condujo a pensar en el lugar de la ecología en la educación inicial y concretamente en la vida de todos los habitantes de la Tierra.

En las prácticas cotidianas de Espantapájaros Taller se encuentra el lugar de la ecología propuesto a través de las relaciones consigo mismo, los otros y la Tierra, expresadas desde el cuidado. Estas se sustentan en la corresponsabilidad y en la búsqueda de un convivir que invite a establecer vínculos con otros seres, siendo la ecología “(...) una práctica y un pensamiento que relaciona a todos los seres entre sí y con el respectivo medio ambiente desde la perspectiva de lo infinitamente pequeño (...)” (Boff, 1996, p.60). En efecto, los seres que habitan la Tierra se encuentran en constante interacción y tienen un valor en sí, lo cual las maestras consideran importante e intentan visibilizarlo en su quehacer. Por tanto se reconoce una apuesta por

enriquecer las relaciones de los niños y niñas e incidir en su actuar, como se hace explícito en el reto propuesto por las maestras con respecto a despertar el interés genuino de cuidar la Tierra y estar en contacto con ella a partir del uso de materiales más cercanos a su cotidianidad desde una perspectiva que ayude a mantener los recursos que provee.

El impacto de este ejercicio investigativo en la práctica pedagógica, se refleja en la disposición de las maestras por continuar fortaleciendo su propuesta en torno a la ecología al ser cada vez más conscientes del saber de todos los integrantes de la comunidad educativa, visibilizándose un interés por diseñar diversas propuestas para vincular más a las familias. Un ejemplo de ello se encuentra en la gestión de las mesas de trabajo que propicien reflexionar sobre la alimentación como práctica de cuidado, aprovechando el contexto social y cultural que alberga Espantapájaros Taller, en el que los padres de familia tienen distintas profesiones que nutren este tipo de discusiones con varios saberes, experiencias y puntos de vista.

De igual manera, para complementar la práctica pedagógica en torno a la ecología en Espantapájaros Taller, se reconoce la trascendencia del lugar de las maestras en formación, quienes lograron trasladar sus inquietudes a las maestras titulares, al compartir sus saberes e ideas a través del ejercicio de sistematización y su propuesta metodológica que permitió la articulación de la práctica pedagógica con el trabajo de grado; posicionando la práctica de la Universidad Pedagógica Nacional como mediadora del proceso de reflexión sobre la misma y la importancia de documentar las experiencias con el fin de comprenderlas y proponer acciones para resignificarlas, siendo una oportunidad para identificar lo relevante del ejercicio de investigación y enriquecer el saber pedagógico y práctico, reconociendo la importancia de la reflexión continua sobre la práctica.

Por ello, el Diario de campo posibilitó plasmar las vivencias e inquietudes de la cotidianidad del jardín, recogiendo la voz del equipo sistematizador en sus roles como maestras,

en constante interacción con la primera infancia y posteriormente enriquecer el proceso que se llevó a cabo mediante las entrevistas semiestructuradas y en profundidad sobre los diarios de campo, las cuales posibilitaron acercarse a los saberes, intenciones y sentires de las maestras para reflexionar sobre su práctica pedagógica en Espantapájaros Taller, explicitando sus sentidos y reconociendo cada vez más el aporte relevante de la ecología en el desarrollo de los niños y las niñas.

Por tal razón, se encuentra que lo recogido en esta sistematización puede brindar aportes fundamentales para pensar la ecología en la educación para la primera infancia, ya que las prácticas y propuestas que se explicitaron a través de la misma, brindan aportes teóricos para generar un diálogo de saberes y promueven discusiones en torno al lugar de la ecología en la educación inicial y en la formación de maestras, debido a que son un punto de partida para enriquecer la labor de las maestras de educación infantil. De ahí que se considere que una propuesta para dar continuidad a esta sistematización es que las maestras en formación que lleguen a este escenario de práctica, se vinculen a estas apuestas y puedan plantear propuestas pedagógicas en torno a la ecología y continuar enriqueciendo el proyecto pedagógico del jardín a partir del diálogo de saberes y el trabajo en equipo.

Para finalizar, una vez terminado el documento que recoge la experiencia, se espera compartirla de manera conjunta con el equipo sistematizador y todos los actores del jardín, con el fin de abrir espacios para reflexionar sobre los posibles aportes y retos que puede generar este ejercicio investigativo en la práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Díaz, L, Torruco, U, Martínez, M & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista investigación en educación media*. Vol. 2. Págs. 162-167. Recuperado de: [http](http://). Consultado el 12 de febrero de 2018.

Eizaguirre, M, Urrutia, G & Askunze, C. (2004). La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. Cap. 1 y 2. España.

Elizalde, A. (2003). Desde el “Desarrollo Sustentable” hacia Sociedades Sustentables. *Revista académica Polis*. Vol. 1. Págs. 1-23. Recuperado de: <https://polis.revues.org/7154>. Consultado el 9 de mayo de 2017.

Espantapájaros Taller (2014) Jardín Infantil Espantapájaros: el jardín donde inventas tu historia. Recuperado de: <http://espantapajaros.com/jardin/>. Consultado el 25 de agosto de 2018.

Gadotti, M. (s.f.). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Págs. 1-10. Recuperado de: <http://www.uyitskaan.org/wp-content/uploads/2015/06/Pedagog%C3%ADa-de-la-Tierra-y-Cultura-de-la-Sustentabilidad.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2017.

Galeano, (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada*. Colombia: La Carnela editores.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.

Gutiérrez, F & Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. México: Editorial De la Salle Ediciones.

Jara, O. (2006) La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. Revista La Piragua. No. 23. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/oscar_jarasistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf

Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles (1ª Edición ed.). (C. d. Alforja, Ed.) San José, Costa Rica: Publicaciones Alforja.

Jara, O. (s.f.). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización – CEAAL – Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

Latorre, A. (1996). *“Bases metodológicas de la investigación educativa”*. Barcelona.

Mariño, V. (2014). “La entrevista semiestructurada”. Métodos y técnicas de investigación. Conferencia con el sociólogo Vicente Mariño, Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Valladolid. España. Consultada el 12 de febrero de 2018.

Mejía, M. (2012). Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. Bolivia: Ministerio de educación.

MEN, (2014). Referentes técnicos, Documento No. 20, 23 y 24. El sentido de la educación inicial, la exploración del medio y la literatura.

Ramírez, J. (1991). “La sistematización, espejo del maestro innovador”. Bogotá, D.C., Colombia: Centro de Promoción Ecuménica y Social.






Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Revista Cuicuilco*. N. 52. Págs. 40-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf> Consultado el 10 de junio de 2018.

Zingaretti, (2008). La ecopedagogía y la formación de los niños. X congreso nacional y II congreso internacional “repensar la niñez en el siglo XXI”. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Zingaretti.pdf>.

Fuentes vivas: Entrevistas maestras de Espantapájaros Taller y registros diarios de campo estudiantes.

Anexos

Anexo 1: Tabla de convenciones realizada al analizar los diarios de campo

CONVENCIONES	
	Relaciones consigo mismo
	Relaciones con los otros
	Relaciones con el entorno
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno
	Relaciones con los otros en interacción con el entorno
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros
	Relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno
	Cuidado de sí mismo
	Cuidado de los otros
	Cuidado de la Tierra

Anexo 2: Diarios de campo que se utilizaron para la realización de las entrevistas a profundidad y que se analizaron considerando las convenciones expuestas anteriormente

Anexo

1. ¿Qué se busca con esta actividad y además es para todos los niños de Espantapájaros?

Día 15

2. ¿Por qué dialogas siempre con los niños?

De las experiencias: las semillas y el cuidado

En días anteriores había detallado en el jardín cerca de la Librería de Espantapájaros, unas pequeñas materas con lo que al parecer serían hierbas aromáticas como la Albahaca, pues estaban marcadas con el nombre de la planta y la fecha en la cual fue sembrada.

Hoy fue nuestro turno, plantaríamos semillas de Cilantro. Para dar inicio a la experiencia, Jennyfer nos convocó a sentarnos en círculo y comentó que plantaríamos una planta, durante la conversación, los niños y niñas agregaban que ellos tenían plantas en su casa o en la de sus abuelos, como comentaba Lorenzo, quien en una ocasión anterior, durante el saludo, había compartido que él le ayuda a rociar agua a las matas de la "abuelita Consu".

Así pues, Jennyfer les preguntaba a los niños y niñas sobre qué era necesario para que las plantas crecieran, en su mayoría, decían que agua. Aunque Jennyfer asentía, insistía que además de agua, algo más era necesario y Elisa y Lucía nos dijeron "¡tierra!", de ésta manera, Jennyfer presentaba los materiales que se iban a utilizar.



¿Qué más nos hace falta? preguntó Jennyfer, "plantas" respondían los niños y niñas, pero cuando las vamos a sembrar para que crezcan... "¡semillas!" nos recuerda Elisa. Así es, retoma Jennyfer, hoy plantaremos semillas de cilantro en una matera (mostrando lo que los niños y niñas denominaban como recipiente).

Entonces, nos dirigimos al "parque de atrás", allí repartimos una pala por parejas, la cual compartirían, tal como hicimos Jennyfer y yo, al ejemplificar que con una pala y por turnos, pudimos poner un poco de tierra en la matera. De ésta manera, los niños y niñas introdujeron la tierra, luego hundiendo un poco el dedo en ésta misma, agregaron las semillas de cilantro. Luego,

3. Qué se espera que pase durante el mes y cómo hacer para que los niños tengan presente la siembra?

P₁① P₂P₃

②

P₄P₅

con un poco de agua, porque la tierra es muy poca y hasta ahora las semillas están sembradas, los niños y niñas regaron el agua sobre la tierra.

Ahora solo nos queda esperar, aclara Jennyfer, ¿cuánto creen que tarda en crecer la planta? "Eso tarda mucho, 28 años" responde jocosamente Lucía, de pronto no tanto tiempo, argumenta Jennyfer, 28 años ni siquiera los tengo yo, pero si pueden ser 28 días, más o menos un mes, así que vamos a poner la fecha de hoy "19 de abril del año 2018" y la veremos el día "19 de mayo", ese día ustedes me acuerdan y vamos a ver cómo están las semillas.

En este orden de ideas, *"Cuando las niñas y los niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son contruidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropian de su cultura"* (varios autores, 2014, p.14) por lo cual, en una situación en la que se propone estar en contacto con el entorno natural hay una riqueza de posibilidades, como la maestra evocando y vinculando las experiencias previas de los niños y niñas; sus formas de ver lo que están haciendo al interactuar por ejemplo con la tierra, el agua, las semillas, viendo cambios en sus manos, considerando cambios a largo plazo como el paso de una semilla al crecimiento de una planta al germinar; como ésta práctica de sembrar una planta tiene también una connotación social, como colocarla en una matera para conservarla en zonas interiores o conocer que la tierra se abona para nutrir una planta, etc.

Reconociendo que es un organismo vivo, crece como los niños y niñas lo hacen, necesita de ciertas condiciones para vivir, como ellos afirmaban, una de estas es el agua, pero como aclara la maestra no es mucha, porque de lo contrario la planta puede morir. Entonces, a su vez, estas semillas necesitan de un cuidado, ese que los niños y niñas pueden proporcionarle al interactuar posteriormente con lo que sembraron tal y como lo hicieron hoy. Ahora bien, a partir de éstas relaciones que se convierten en cercanas para los niños y niñas porque se encuentran dentro de su cotidianidad al estar presentes en el espacio de Espantapájaros y además, al ser ellos los que realizaron las distintas acciones para que la planta posteriormente pueda crecer, es que se puede *"Cuidar de la Tierra"* lo que implica para Boff (2012) *"cuidar de los commons, es decir, de los bienes y servicios que ella ofrece gratuitamente a todos los seres vivos, como agua, nutrientes, aire, semillas, fibras, climas, etc."* (p.91). En otras palabras, siendo partícipes de esos procesos en los que tomamos en cuenta el cuidado necesario, podemos reestablecer buenas relaciones con la Tierra.

Abril 19/2018

1. Cuál es el lugar de la literatura en el proyecto de fenómenos naturales

Día 17

RELACIONAR

En el día de hoy Jennyfer propuso realizar "un tornado" para ambientar el salón. Para ello, entre todos recordarían qué ocurre en éste fenómeno natural:

"En éste tornado nos hace falta poner unas cosas. ¿Qué es lo que pasa cuando ocurre un tornado?" pregunta Jennyfer

- "Un tornado tumba todas las cosas, necesitamos que las loncheras se tumben, necesitamos que todo se tumbe" dice Lucía

1. Para nutrir la experiencia, se lee un libro informativo con respecto a los tornados: "resulta que en los tornados salen volando las cosas, entonces los vientos que giran alrededor de un centro en bajas presiones ejercen una fuerza centrífuga que empuja hacia afuera como circular por una rotonda... Los tornados dejan un rastro de destrucción a su paso, se llevan muchas cosas ¿qué es lo que se pueden llevar?"

P2 Los niños y niñas responden: "¡Carros!" "¡Casas!" "¡Las loncheras!" "Los niños, ¡la gente!"

- Sí, se puede llevar todo eso ¿qué más?
- "¡Los animales!"
- y ¿qué animales se puede llevar?
- "Las gacelas" responde Lucía

2. nuevamente invita a preguntar sobre la importancia o el por qué de conversar con los niños (también preguntar sobre el manejo del conflicto).

P3 "Miren, en el libro aparece que se está llevando un montón de cosas, aquí aparece que se está llevando un carro y se está llevando las hojas de los árboles, ¿si ven?" comenta Jennyfer, el tornado tiene que tener cosas que se va a arrastrar, por eso fue la primera pregunta que les hice ¿qué cosas se lleva el tornado cuando ocurre?

Entonces con la pregunta "Tu, ¿qué vas a dibujar para que se lleve el tornado?" Jennyfer recoge las percepciones e intenciones de los niños y niñas:

- "Un avión" dice Samuel
- "Sí, puede llevarse un avión" comenta Jennyfer

P1
esto es muy importante de cuenta del lugar de la literatura en el Proyecto de Aula

- (R)
- "Pero los aviones vuelan solos" le dice Zayn a Samuel
 - "Yo voy a dibujar un camión" agrega Zayn
 - "Un helicóptero" dice Emilio
 - "Si, los helicópteros están más propensos a que se los lleve un tornado" comenta Jennyfer
 - "Yo voy a dibujarme yo con Samuel" dice Lucía
 - "¿Y qué se los lleve el tornado?" le pregunta Jennyfer
 - "Sí"
 - "Bueno sí, también el tornado puede llevarse a las personas"
 - "El tornado si pasara, ¿qué se llevaría?" vuelve a preguntar Jennyfer para recordar
 - "Mis juguetes" dice Julia H.
 - "El papel" comenta Julia R.
 - "Los gansos, las loncheras" dice Alicia
 - "Una casa" Isabella



Para ilustrar lo que ocurre en el tornado, Jennyfer realiza un dibujo, en el que ella plasma comparte su percepción, mostrando un árbol al que se le van cayendo las hojas, pájaros, entre otros. Y comenta "ahí si pasara el tornado se llevaría todas esas cosas, ¿cierto?"

Luego de ello, los niños y niñas dibujaron lo que consideraban que se iba a llevar el tornado, tomando en cuenta sus apreciaciones y las anteriores conversaciones, puesto que:

"Al conversar de lo que piensan y al explicar sus observaciones los niños empezarán a darle sentido a los fenómenos científicos y

Dre

avanzando en su comprensión. Así, la comunicación provee la oportunidad para que los niños reflexionen sobre lo que hacen y los ayuda a evaluar sus ideas y superar sus dificultades en comprensión, esto porque la comunicación compromete la expresión de ideas y pensamientos" (Daza y Quintanilla, 2011, p.76)

Tomando estos aspectos en consideración, las relaciones que los niños y niñas establecen con sus pares y maestras para compartir sus percepciones, por ejemplo en torno a un interés en común como el tornado, son vínculos complejos de lo que leen y comprenden de sus interacciones con lo que les rodea, a pesar de no ver un tornado, ni vivenciarlo, desean conocer qué ocurre en la Tierra y a partir de ello, como desde las conversaciones al interiorizar y exteriorizar constantemente los pensamientos, se puede enriquecer lo que saben, dejar inquietudes, entre otros pues "El conocimiento y la cultura se (re)construyen en relación con las otras personas (...)" (Daza y Quintanilla, 2011, p.38).

Del mismo modo, cuando fui a pegar el tornado para ubicarlo, los niños y niñas se levantaron y fueron a ayudarme a sostener, gritando "¡ayuden!, ¡ayuden!" y entre todos intentamos colgar el tornado. Entonces, son esas pequeñas acciones, las que reflejan la construcción de unas relaciones basadas en el interés genuino por el otro y en la reflexión personal de "qué puede aportar cada uno para colaborar", pues a pesar de no pedir ayuda de forma explícita, los niños y niñas leyeron esa necesidad y actuaron. Por lo tanto, "(...) en su interior surge la dimensión existencial del cuidado, nacen los valores, lo que nos agrada y nos desagrad, lo que es bueno para nosotros y para los otros y nos mueve a la acción (...) la cordialidad es la gran característica del nuevo paradigma del cuidado." (Boff, 2012, p.50-51)



Por otro lado, en expresión corporal al son de algunas canciones y distintas velocidades; pude ver cada vez más el trabajo por parejas, en el que los niños y niñas escogen con quien compartir experiencias en interacción con los otros. Entonces, con los aros haciendo el papel de carros, los niños y niñas se

3' Que se busca fomentar en los niños cuando se realizan experiencias de encuentro con el otro

(18)

P7

relaciones con los otros al pegar el tornado

P8

→ Agregar al cuadro

3.

P9

(Pa)
3

convirtieron en conductores y pasajeros. Jennyfer les propone intercambiarse los roles, quien es conductor, pasa a ser pasajero y en ese momento, ocurrió una situación interesante y es que en el caso de Lucía y Samuel, ambos querían ser conductores, así que entre ellos, decidieron estar al frente, como el conductor y el copiloto, un acuerdo que les permitió estar en la posición que deseaban sin alterarse y utilizando las palabras para que ambos disfrutaran de la experiencia que querían. Es decir, paulatinamente los niños y niñas dentro de sus acciones cotidianas van creando iniciativas para comunicarse con los demás de forma asertiva, sin hacer daño o trasgredir las experiencias, sino que buscan que ambas partes puedan estar satisfechas y complementarse, tomando en consideración al otro que vive, y siente. "De allí que las relaciones y los vínculos que se construyen y establecen en la infancia y a lo largo de la vida, sean la base para que los seres humanos se integren en los sistemas sociales de cada cultura, los cuales están mediados por los pactos, las normas y los acuerdos, tanto tácitos como explícitos" (varios autores, 2010, p.90) Lo cual, por ende es "Un primer paso, expresión del cuidado, (...) las varias «erres» enunciadas en la Carta de la Tierra(...) respetar a cada ser por su valor intrínseco (...)" (Boff, 2012, p.58)

Abril 27/2018

Referencias bibliográficas

- Boff, L. (2012) El cuidado necesario. Editorial Trotta. Madrid, España.
- Daza, S. Quintanilla, M. (2011) La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades: su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico. Vol.5. Chile.
- Varios autores (2010) Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá D.C. Colombia.

Registro 9.
Marzo 16 de 2018

Momentos para explorar y sentir...

En este día, los niños y las niñas también recibieron a Liliana, escondidos. Simón fue el que convocó esta vez a esconderse, les dijo "vamos a darle la sorpresa a Lili", mientras los invitaba a esconderse detrás de las sillas. Flora, en este día también fue quien les avisaba si venía Liliana. Iba y les decía "no viene" mientras se reían. Cuando llegó Liliana, los saludo "buenos días niños" "¿cómo están?", "vamos a lavarnos las manos, para ir a clase de cocina". Enseguida, se lavaron las manos y nos dirigimos al comedor. Allí nos saludamos y recordamos a los amigos que no asistieron: Sebastián y Agustín.

Enseguida, Liliana me cedió el espacio y dijo "Ingrid les va a contar la receta que vamos a hacer el día de hoy", comencé por mostrarles los ingredientes necesarios para hacer la receta "pincho de frutas". Juan Luis, al ver los palos de pincho dijo "¿no nos podemos pinchar con eso?", le respondí que sí, pero tenían que ser cuidadosos, Liliana me apoyo y dijo: "Por eso vamos a tener cuidado". Antes de continuar con los pasos de la preparación, les pregunté "¿Cuál creen que es la receta que vamos a hacer?", Gabriel dijo: "pinchos de fruta, lo sabía porque vi los pinchos" (refiriéndose a los palos de pincho). Asentí que sí y junto con Liliana empezamos a explicar paso a paso, pasamos las fresas y les dijimos "quiten las hojitas y las dejan a un lado del plato", enseguida, Liliana les mostró la manzana y preguntó ¿Qué estoy haciendo con la manzana?, los niños respondieron "pelándola", "esa también la van a cortar en cuadritos", por último mostramos como cortar el banano, Liliana les dijo: "cortan como si fueran llanticas".

A medida que iban alistando cada fruta para armar el pincho, iban haciendo comentarios como: "Miren yo pude cortar el banano" (Simón), "Lili, ¿me puedes ayudar?" (Anyá), claro que sí, le responde Liliana. "¿Podemos probar ya?" (Carmen y Flora, pregunta especialmente Flora al ver que Carmen mordió un poco de fruta), respondimos, "cuando esté listo el pincho, claro que sí".

En el momento de alistar el banano, explicamos cómo quitar la cáscara para luego si cortarlo, Antonia, omitió esta explicación y quiso quitar la cáscara con el cuchillo, por esto, se alcanzó a lastimar un poco su dedo. La ayude llevándola al baño, le eche un poco de agua en el dedo y le hable para que se tranquilizará y dejará de llorar. Mientras estábamos en el baño, los niños, entre ellos Carmen y Gabriel, preguntaban "¿qué le pasó a Antonia?", Liliana les respondió, "se cortó un poco con el cuchillo, pero está bien. Recuerden ser cuidadosos". Antonia quiso hablar al respecto, cuando estábamos degustando, dijo "es que yo estaba cortando la cáscara con el cuchillo" (mientras se reía). Liliana le respondió: "Ay loquita, la cáscara se quitaba con las manos". El que Antonia, contará lo sucedido, fue muy importante, pues fue consciente de su acción y que ésta la afectó. Además, porque esta situación, hizo que los niños y las niñas, se preocuparan por ella y además fueran más cuidadosos con el cuchillo.

Para finalizar la preparación de la receta, Liliana les dijo: "cada uno puede ser su pincho como quiera", "poner las frutas en el orden que quieran". Empezaron a poner las frutas, en el orden que querían, Gabriel, expresó "está muy largo, miren" mientras les mostraba a todos, esto sirvió para que los niños y las niñas se guiarán e hicieran su pincho. Mientras degustaban, preguntamos ¿Qué les pareció el pincho?, "me gustó" dijo Gabito, mostrando su palo vacío. "Uy a Gabito le gustó mucho porque ya acabo", afirmo, Liliana.

2. Por que un taller de cocina en español
pequeños?

3. Qué importancia tiene el cuidado y auto-
cuidado en el trabajo con primera infancia

4. Por que esta actividad?
 y que otras experiencias
 se pueden proponer?

Organizamos el espacio, recogimos el desorden y empacamos los pinchos para quien no quería comérselo. Terminada la receta, nos dirigimos al salón. Allí, se dispusieron en pequeños grupos para dibujar los ingredientes de la receta, esto fue muy importante, pues noté que les gustó la receta y les fue significativa, pues dibujaron todos los ingredientes y hasta como les quedo el pincho. Además, porque sus ideas son recogidas por nosotras, pues les preguntamos, "¿qué es esto?, ¿qué dibujaste acá?", se sienten reconocidos y les da gusto plasmar sus ideas.

Además, desde esta experiencia se posibilitó la exploración de diferentes sensaciones, encontraron varias posibilidades para explorar formas y sabores: "Ver, sentir, oír, oler y degustar proporciona los medios para establecer una interacción de los niños y las niñas con su medio (...)" (p.128). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial. Pues, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de relacionarse con otros elementos, especialmente con las frutas, reconocerlas como alimentos importantes para su desarrollo y alimentación, disfrutaron el preparar el pincho y al degustarlo.

Luego, continuamos en el espacio de Expresión sensorial, para esto, Liliana organizó las mesas alrededor, dejando un espacio en el centro y les dijo a los niños y las niñas, "Quítense zapatos y medias", "guarden las medias en los zapatos y los vamos a llevar", a medida que se quitaban los zapatos y medias, decían "uy esta frio", ya estando todos listos, Liliana les dijo, "vamos a sentir el piso", "sentir el del salón y el de madera". Salimos y Gabito dijo, "el de madera está caliente Lili". Les respondimos, "puede ser por la madera". Cuando ya íbamos llegando al parque de adelante, nos encontramos con un tapete, ¿cómo sienten este tapete?, preguntó Liliana. "es más áspero" dijo Gabriel.

Luego pasamos a las baldosas del parque adelante, caminaron muy despacio para sentir las, "¿cómo las sienten?", preguntó Liliana. "Están calientitas" dijo Simón. Santi le responde: "Si, porque está haciendo sol", Gabito complementa diciendo, "Uy acá no tanto" (señalando donde había sombra), porque casi no hay sol. Luego nos acercamos al pasto, y empezaron a reírse, Liliana los invitó a recorrer el lugar: "vengan, que tal se siente al pasar por la tierra o este tapete", a medida que avanzaba hacia donde estaban estos lugares, esto hacía que los niños fueran hacia donde estaban ella.



Encuentros e interrelaciones: Buscando hojas, compartiendo sensaciones

Seguido a esto, Liliana los invito a coger una hoja de árbol, que estaba caída en el piso y luego a sentarse en círculo, les dijo: "vamos a sentarnos y con las hojas vamos a masajear los pies", ¿cómo sienten las hojas?, Flora, Juan Luis y Gabriel dijeron: "Lili hacen cosquillas". "háganse entonces muchas cosquillas con esa hojita" les dijo Liliana. Pero antes de continuar pasando

los elementos, Carmen dijo algo muy importante: "¿y ustedes por qué no se quitan las medias?", Lilitiana le respondió: "aa... ¿nos quitamos nosotras también las medias?, le dije ¿sí? Y Carmen dijo "¡sí!". Entonces nos quitamos las medias, seguimos explorando y haciendo masajes a nuestros pies.

Estuvieron entretenidos pasando las hojas por sus pies, mientras Lilitiana pasó una esponja y les preguntó: "¿Saben qué es esto?" mostrándola, "una esponja", respondió la mayoría. "Les voy a pasar y me cuentan que sienten", les dijo Lilitiana. Así lo hizo, a medida que pasaba, les preguntaba "¿cómo la sientes?" "Es suave" decía Lorenzo, "esta áspera" dijo Antonia, fueron algunas de sus impresiones.

Luego, Lilitiana dispuso algunas hojas de lija en el césped y los invitó pasar por ellas, "van a pasar por la lija, tiene diferentes texturas", hicieron una fila para poder pasar mejor, al principio lo tomaron como un juego y pasaban muy rápido, entonces, Lilitiana le dijo especialmente a Simón, que estaba empujando a Joaquín, "Simón, espera que pasé Joaquín para que puedas sentir mejor la lija", lo cual hizo que pausaran sus movimientos y sintiera la lija. Gabriel, expresaba "esta no es tan áspera" señalando la lija de menor grosor.



Sintiendo: solos y con otros



Relación consigo mismo: Joaquín masajeando su pie

Para finalizar la experiencia, Lilitiana los invitó a sentarse nuevamente en círculo, entonces Flora preguntó: "¿Qué más vamos a hacer?", Lilitiana, le respondió: "hoy vamos a seguir consintiendo nuestros pies. Vamos a descansar". Por esto, les mostró una crema corporal que había traído y les dijo: "les voy a dar un poco de crema para que hagan masajes a sus pies", inicio con los niños, cuando

llegó el momento de Simón, él le dijo "yo no quiero crema", "está bien" le dijo

Lilitiana, respetando su decisión. A medida que pasaba les decía "hagan masajes", cuando terminó de echar crema a cada uno de los niños y las niñas y les dijo: "ahora Ingrid y yo, nos vamos a echar crema en los pies", todos nos sentamos en círculo, descansamos un poco y disfrutamos del día soleado que estaba haciendo. Santi ya había terminado y les dije: "aprovechen, descansen y miren el cielo", Santi se acostó y empezó a ver el cielo. E invito a Lorenzo y le dije "Lorenzo, descansen así". Para finalizar, Lilitiana les dijo a los niños y las niñas que se colocaran los zapatos para ir a la biblioteca.

→ cuidado niño al adulto!

P11

P12

P13



Santi descansando: Encuentro con sigo mismo

1 | Esta fue una experiencia muy enriquecedora, los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el entorno. Por un lado, fueron más conscientes de sus acciones, en especial con sus pies, si aplicaban crema, si lo tocaban con algún elemento, si caminan por un lugar específico. Les invitaba a preguntarse por lo que sentían y porque lo sentían, se acercaron al reconocimiento de su cuerpo, en especial a sus pies. Además, al relacionarse con los otros, al poder compartir con los demás niños y niñas sus impresiones, sus ideas al estar reunidos como grupo y relacionarse con su entorno al estar fuera del salón, reconocer elementos que están fuera de él como el césped, las baldosas, los tapetes, elementos que tienen a su alrededor y ven cotidianamente, pero en esta ocasión se detuvieron a observarlos y relacionarse con éstos, también pudieron acercarse a elementos de la naturaleza y sentirlos más detalladamente, por ejemplo, observaron los arbustos, el árbol, las hojas y el césped, tuvieron la oportunidad de observar el cielo azul y disfrutar del calor del sol.

14 | Una experiencia enriquecida que nos permitió relacionarnos desde nuestro lugar como maestras junto con los niños y las niñas, terminamos siendo cómplices de la experiencia, disfrutando y descansando un poco de la rutina diaria.

15 | Terminamos la experiencia y nos dirigimos a la biblioteca, para disfrutar de la hora del cuento. Los niños y las niñas aprovechan este espacio y les gusta mucho elegir los cuentos para llevar a casa. Sin embargo, para que tuvieran la posibilidad de explorar otras historias, les recordé que podían leer cuentos en otros idiomas, "recuerden que acá hay cuentos en otros idiomas, como francés, portugués e inglés", señalando el cesto donde se ubicaban. Entonces, Antonia dijo, "sí, me gustan porque mi mamá sabe inglés".

16 | Además, les recuerdo hacer la fila para poder registrar sus libros y llevarlos a casa, "acá los espero cuando ya tengan los cuentos que van a llevar", así es, cuando ya lo hacen, se organizan en una fila, en ocasiones debe recordar hacer la fila y respetar el orden, "Anyá has la fila, pues los demás también están esperando" dice Lilitiana.

17 | Mientras tanto, yo acompaño a algunos niños y niñas a leer las historias que piden les lea, entre ellos se encuentran Gabito y Santiago, quienes se acercan y me dicen "Ingrid, me lees este" señalándome el cuento. Otros niños, como Lorenzo, Joaquín, Simón, Juan Luis, se unen en grupo a compartir historias y cuentos. Sin embargo, en esta ocasión Simón y Juan Luis querían jugar en la biblioteca y correr, por lo que Lilitiana les dijo, "Si quieren vamos a otro espacio para que puedan hacer otra cosa", "acá venimos a leer un rato", asintieron que no y se pusieron a leer juntos. Estas palabras fueron muy importantes, pues permiten generar un ambiente tranquilo para leer, estar consigo mismo y con otros y con los libros o cuentos.

Relaciones que disfrutaban mucho los niños y que hacen solos, en parejas o en grupos en donde continúan construyendo una relación muy cercana con la literatura.



Relaciones con los cuentos y con otros...

Para finalizar la jornada, nos despedimos y continuamos leyendo la historia que el día anterior habíamos comenzado que hacía relación a la cultura Maya, luego leímos una historia de los monstruos Mayas, ésta última les llamó mucho la atención, pues las imágenes eran muy bellas y muy significativas, los niños y las niñas, le hacían preguntas sobre estos monstruos a medida que Liliana leía, "¿esos monstruos pueden venir acá?", "no creo, viven en los territorios Mayas", les dijo Liliana. "¿Por qué se lastimó el pie?" (Refiriéndose a un momento de la historia), Liliana les dijo "porque no tuvo cuidado y se lastimó". Esta historia les llamó mucho la atención, les permite conocer sobre otras culturas, especialmente los Mayas, pues Liliana les dijo, "¿Se acuerdan dónde viven los Mayas?" los niños se quedaron en silencio, les dijo, "empieza por Me... xi..." "tú tienes camisas de allá, porque has ido", le dijo a Tomás, él dijo: México. Fue muy importante ver como este proyecto les ha permitido ampliar su mirada sobre los indígenas, además porque pueden conocer más aspectos de ellos y ellas, es una propuesta que les ha permitido ampliar su interés sobre los indígenas, pues como Flora hizo, trajo de casa una historia nuevas para compartir.

179

Registro 14

Abril 13 de 2018

Día para explorar y jugar

Antes de saludarnos y empezar la jornada los niños y las niñas tuvieron un momento para jugar y compartir, antes de salir a jugar en los diferentes espacios del jardín, ellos y ellas organizan sus loncheras y chaquetas en el sitio que tienen dispuesto para esto, en ese momento, Carmen por querer ir a jugar rápido, dejó sus cosas en otro lugar, por lo que Lilibiana al verla, le dijo, "Carmen, esas cosas no van ahí, ubícalas en el lugar donde están donde los demás", esto hizo que Carmen, se detuviera y las dejará en el sitio indicado. Estábamos en el muñequero, cuando Joaquín se acerca a Lilibiana y le dice, "¿dónde está Simón?", ella le responde, "no vino en la ruta hoy", ¿Por qué Lilibiana?, pregunta de nuevo Joaquín, por lo que Lilibiana le dice, "no sé mi amor, pero allá están los amigos, puedes jugar con ellos", él la escucho, pero sin embargo se mostró un poco desanimado. Esta acción de Lilibiana fue muy importante, Lilibiana ha visto la relación tan estrecha que Simón y Joaquín han ido construyendo, sin embargo lo invita a relacionarse con los demás niños y niñas, puesto que en ocasiones es muy dependiente a él y no disfruta relacionarse con otros niños.

Terminamos de guardar los elementos de juego y Lilibiana les dijo a los niños y niñas, "Vamos a lavarnos las manos, tenemos clase de cocina. Pero no las vayan a poner al piso, porque hoy vamos a amasar", recordándoles la higiene y el cuidado tanto de su cuerpo como de los alimentos, pues son los que van a consumir. Antes de iniciar a cocinar, nos saludamos, Lilibiana propuso saludarnos como las olas, a lo que los niños y niñas asintieron con una sonrisa, faltaba decidir como que, nos íbamos a despedir. Joaquín propuso, "a la despedida como gatos", "pero como gatos ya lo hicimos" planteó Lilibiana. Entonces los niños siguieron proponiendo, "como gallos, como vacas, como peces" decían los niños. Como lograron decidirse, Lilibiana planteó seguir pensando cómo nos íbamos a despedir y así tomar una decisión. Iniciamos a saludarnos como olas y los sonidos y movimientos hacían a los niños y las niñas reírse. Sin embargo, Lilibiana tuvo que interrumpir el saludo pues Joaquín estaba haciendo un ruido que no permitía cantar, ella dijo, "esperen un segundo, Joaquín, mirame, vamos a cantar todos la canción bien cantada y vamos metiendo el shuu de las olas, listo, pero necesitamos que cantes bien la canción, ok Joaquín", Esto sirvió para Joaquín y los demás se concentraron y continuaron cantando, aunque algunos niños se volteaban como Juan Luis, por lo que Sebastián decía, "es de mala educación" y Lilibiana complementaba diciendo, "recuerden mirar a la cara a los amigos". Recordándoles lo importante que es este momento para todos y que es donde nos unimos y seguimos reconociéndonos. Íbamos finalizando el saludo, cuando llegó Simón, pude ver la alegría de Joaquín al ver a su amigo, que hasta dijo, "vieron que llegó Simón", por lo que este gesto me permitió reconocer a Joaquín desde lo que le gusta y aprecia, y es con Simón como él se siente muy bien.

Luego, Lilibiana continuó explicando la receta, les dijo, "nuestra receta del día de hoy es jarepas!" a lo que los niños y niñas respondieron muy animados, continuó explicando los ingredientes, "harina para arepas" fue el primero que dijo, Tomás la interrumpió y dijo, "harina de trigo", por lo que Lilibiana aclaró diciendo, "no, esta es diferente es una harina especial para hacer arepas", continuó diciendo, "queso, huevos, sal, aparte de eso, la harina para que hagan su arepa". Los niños empezaron a hacer relaciones con la receta, Flora dijo, "Lilibiana comí de desayuno arepa" y Gabriel, dijo, "yo los sábados como arepa".

Empezaron la preparación, partiendo el queso en pedazos, luego adicionándole harina, la mantequilla, la sal y por último agua. Además fue muy importante, que Lilibiana pasaba por cada uno de los niños y las niñas para que echaran a su mezcla los ingredientes, recordándoles el cuidado a tener en cuenta, les decía, "el agua va dentro del plato, sin regarla por fuera", "la harina debe quedar en el plato chicos" a su vez Luz Ma le ayudaba recordar, "no rieguen la harina en la mesa mis amores", "con mucho cuidado"

Esta mezcla que iba creando les pareció muy interesante, noté que a algunos niños les daba miedo untarse, por ejemplo Agustín mezclaba con algo de miedo, y se limpiaba con su ropa, por lo que Lilibiana le dijo, "no te preocupes Agus, no te limpies con la ropa que ahorita nos limpiamos" a otros les gusto sentir las diferentes texturas de los ingredientes, Joaquín decía "uy, qué pegajoso", además, "Lilibiana les decía, mezclen chicos, mezclen, sin que se salga del plato". Lista la mezcla los invitó a formar las arepas, para esto iban creando una bolita a partir de la explicación de Lilibiana intentaban hacerlas, les dijo, "deben ir recogiendo toda la harina del plato y armar una bolita", así fue iban creando las bolitas y luego las aplastaban para hacer la arepa, mientras tanto, Lilibiana los animaba, "muy bien chicos, lo están haciendo muy bien". Cada uno fue haciendo sus arepas, por lo que Lilibiana invitó a organizar el lugar donde trabajaron, diciendo, "límpiense manos y mesas, limpien la mesa", en ese momento, Santiago empezó a jugar con el trapo y le estaba echando harina a Sebastián por lo que Lilibiana le dijo, "Santi es para limpiarse las manos, no para echarle a harina al amigo en la cabeza", dejó de hacer esto, pero continuó con las gafas, esta vez ella le dijo, "Santi, no le pongas eso en las gafas porque le empañas las lentes y él los necesita para ver bien". Finalizó invitando a los niños al salón diciendo, "el amigo que se limpió las manos y dejó organizado su puesto de trabajo, silla debajo de la mesa y nos vamos al salón y nos comemos la arepa cuando Luz Ma nos haga el favor de asarlas, yo creo que después de descanso". Esta fue otra experiencia que les agrado mucho, la cocina los ubico en un espacio para explorar e indagar, les permite enriquecer sus saberes y a la vez relacionarlos con su vida cotidiana y con los alimentos que ellos y ellas consumen, pueden encontrarse con variadas recetas que les brindan diferentes posibilidades de conocer los alimentos y el modo de prepararlos. En la cocina cada niño y niña es participe en la creación de su propia receta, tienen un lugar muy importante, además Lilibiana potencia sus capacidades y los anima a esforzarse aún más, acompaña su proceso de elaboración de las recetas con palabras muy sinceras y que los animan. También los hace ser conscientes del cuidado y organización del espacio, pues en este trabajaron y es importante dejarlo como lo encontraron.

Llegamos al salón y cada uno de los niños y las niñas dibujo los ingredientes y la receta que habían preparado. Estaban muy concentrados dibujando, en ese momento, se presentó una discusión entre Anya y Carmen, pues ambas querían utilizar el color rosado, pero era Carmen quien ya lo estaba usando y Anya se lo estaba rapando. Lilibiana, se acercó y le dijo, "Any, ¿qué paso? Anya mírame", ella le respondió, "quiero el color rosado", Lilibiana le dijo, "así no se piden las cosas, ¿cómo le tienes que decir a Carmen?" pero ella seguía llorando y queriendo rapar el color, Lilibiana seguía calmándose y le dijo, "así no te lo va a dar. Si Carmen lo está usando, tienes que esperar que ella acabe, le dices, Carmen por favor me lo prestas". Sin embargo, para Anya fue difícil calmarse y continuó llorando y gritando y dijo, "ya no quiero hacer nada", por lo que Lilibiana le dijo, "¿no vas a pintar?, bueno, cuando entonces cuando te calmes lo puedes usar, pero ya sabes, hablas para pedir las cosas y cuando lo quieras usar y acabes lo dejas allá para que otro amigo lo use". Porque tú ya sabes que tienes una voz hermosa y tus palabras te ayudan a conseguir lo que quieres, los gritos no. Listo, acuérdate." Esta situación, en la que Lilibiana invitó a Anya a usar sus palabras para poder expresar lo que sentía fue muy importante, aunque ella

promover el cuidado entre pares.

entender de

promover el cuidado entre pares

P6

Mucho del del dibujo

estaba un poco alterada, pudo hacerla reflexionar sobre la manera como se expresa y como pide las cosas, pues su acción estaba afectando a Carmen al querer rapar las cosas. Pues, "Hace parte de potenciar el desarrollo comunicativo mostrarles el impacto que pueden tener sus palabras en el curso que toman los acontecimientos, porque allí precisamente es donde se constituyen como sujetos sociales del lenguaje y, desde luego, van iniciándose como ciudadanos y ciudadanas." (Lineamiento pedagógico, p. 120). Es allí, donde Liliana reconoce el proceso de cada uno de los niños y las niñas, pues constantemente promueve el diálogo, como forma de solucionar alguna situación o como la mejor manera de expresar lo que cada uno de ellos sienten o necesitan, además, permite que las relaciones que diariamente se construyen estén basadas en el respeto y para que ellos piensen que sus acciones afectan al otro.

Continuamos con la experiencia propuesta por Liliana, era el juego concéntrese, para esto, organizó cuatro grupos y en cada uno de estos repartió un concéntrese, el juego se pudo llevar de una buena manera, pues como había visita de las madres comunitarias, tres de ellas acompañaron y dirigieron la experiencia, por lo que los niños y las niñas estuvieron muy animados jugando, en cada uno de ellos. Antes de iniciar, Liliana explicó el juego, les dijo, "vamos a jugar una cosa muy interesante, ¿alguna vez ustedes han jugado a armar parejas?, la mayoría grito, "no", por lo que ella continuo con la explicación, "miren acá, vamos a poner estas tarjetas sobre la mesa, con los amigos con que nos toquen y por turnos, vamos a ir destapando dos tarjetas y vamos a ver si son iguales o no y si hay un amigo que saca dos iguales tiene un punto, por ejemplo, si saco las dos tarjetas naranjas, tengo un punto". P7

Terminada la explicación, nos ubicamos cada uno en el grupo e iniciamos el juego, Liliana iba acompañando los grupos y los animaba, por ejemplo en el grupo de Flora, Simón no lograba ganar y se estaba desanimando, Liliana le dijo, "es un poco difícil, pero si te concentras puedes lograrlo, yo sé que sí", luego de un rato Simón logró ganar, estaba muy feliz y sonriente. Liliana lo animo aún más diciéndole, "muy bien Simón, yo sabía que lo ibas a lograr, porque ustedes son muy inteligentes". P8

En el grupo de Gabriel, Agustín, no estaba muy atento, por lo que Liliana le dijo, "Agus tienes que concentrarte", además le dijo al grupo, "Tienen que estar muy atentos a ver dónde abren". "¿Cómo les fue, terminaron? ¡Yujuu! Ahora jueguen con otro". Por su parte, en el grupo de Carmen, le explicaba a Joaquín, "tienes que mirar una y recordar donde estaba" él destapo una para ver si encontraba la pareja, cuando lo hizo, le dijo, "¡muy bien Joaquín!", P9

También les explicaba, sobre los animales que habían en las tarjetas, les decía, "las sepias son de la familia de los moluscos", a lo que Sebastián, preguntó, "¿qué es un coral de mar?", ella le dijo, "son donde viven los peces". Además, recordaban las reglas y les decía a los niños y las niñas, "magos, no las pueden levantar, tienen que hacer magia y encontrar las parejas" P10

Además, vi que en los grupos, los niños y niñas estaban muy animados, les decían a las madres comunitarias, "los magos" pues ellas eran las que repartían las tarjetas y cuando en los grupos alguien sacaba una tarjeta y celebraban todos. También les gustaba mostrar sus logros y celebrarlos, por ejemplo, Gabriel, se acerca al grupo donde estaba Juan Luis, Lorenzo y Sebastián y les decía, "miren amigos, gane" (mientras les mostraba las parejas que iba haciendo). Cuando lograba encontrar las parejas, gritaban, "la encontré", "llevó dos puntos" (al referirse al número de parejas que habían encontrado). Un juego, que les permitió trabajar en grupo, en donde se apoyaban y estaban atentos al trabajo que hacían los otros, esto les permitía ir descubriendo el sentido del juego y encontrar las parejas y celebrar, pues estaban muy P11

Super
x tu
trabajo
de que
intención
con el otro!

concentrados. De igual manera, el apoyo y las palabras de Liliana, los apoyaba y animaba, les hacía a los niños y niñas esforzarse y ver que si eran capaces de lograr encontrar las parejas, palabras que siempre reconocen a los niños y las niñas desde sus capacidades y potencialidades.

Luego, nos dirigimos al salón, para repartir loncheras, Liliana les dijo, "Hoy es viernes, ¿Quién reparte loncheras?", a lo que Flora, Carmen y Juana, alzaron la mano. Ellas repartieron las loncheras, sin embargo, había mucho ruido por lo que Liliana, les dijo, "vamos a hacer el llamado del silencio" mientras ella tocaba una linda melodía, con un instrumento que tenía forma de tortuga, éste transmitía un sonido muy tranquilo, por lo que los niños y las niñas empezaron a escuchar, interrumpió un momento, y les dijo, "todos estamos en llamado de silencio, ósea, no se puede escuchar voces, nadie puede decir nada". Esta es una forma muy interesante de buscar un ambiente tranquilo en podamos converger todos, en donde busquemos un poco de tranquilidad y calma.

Las niñas entregaron las loncheras, mientras salíamos, Santiago y Juan Luis se pusieron a jugar con las loncheras, pero se empezaron a lastimar, Santiago expreso, "Lili, Juan Luis me pego en el dedo" ella dijo, "¿Si Juan Luis?, no lo puedo creer, acuérdate que si uno hace las cosas las tiene que asumir" a lo que él asintió con la cabeza. Estando, en el comedor disfrutando las onces, cuando Santiago y Gabito discutieron porque Santi, no quería hacerse cerca de Gabito, él se puso muy triste y no quería hablar, Liliana noto esta situación y se acercó a hablar con él, le dijo, "¿Qué tienes Gabito?", "¿necesitas algo?", él no quería hablar, por lo que ella lo animó diciéndole, "necesitas una brazo, un besito" (mientras se acercaba a él y lo consentía para hacerlo reír". En efecto, estas muestras de cariño y preocupación lo animaron y lo hicieron reír, pudo seguir disfrutando sus onces y estar más tranquilo. Esta manera de animarlo fue muy importante, pues aunque Gabito no quiso expresar lo que sentía, ella respeto esto y al contario lo animo con muestras de afecto muy significativas para Gabito pues lo hicieron sentir mejor.

Luego, salimos al muñequero para que los niños y las niñas pudieran jugar, el día anterior Anya no quería jugar con los niños y el día anterior Liliana había hablado con ella al respecto, en esta ocasión no fue así se integró y relaciono a jugar con ellos, estaban jugando con una pista y ella muy animada les ayudaba a lanzar los carros. Por lo que Liliana le dijo a Anya, "Si ves Anya que es muy divertido jugar con los niños", ella le respondió con una gran sonrisa, pues estaba muy contenta jugando. Por lo que notó, como Liliana reconoce las relaciones y modos de interacción de cada uno de los niños y las niñas, por esto, cada día fortalece estas relaciones y promueve que se relacionen todos los niños y las niñas entre sí, para que de esta manera enriquezcan su proceso, sus experiencias. Pues además, es un momento que los niños y las niñas disfrutaban y comparten con alegría junto con los otros, pues decían, "corran la pista amigos", "Loren, corre la pista", "mira Ingrid como baja el carro".

Para finalizar la jornada, los niños y las niñas le prepararon la sorpresa a Liliana, para esto se escondieron y cuando ella llego le gritaron "sorpresa", ella les dijo, "que agradable sorpresa, gracias". Luego, cada uno, empezó a buscar su lugar para cantar y despedirnos, Sebastián quería estar cerca de Lorenzo por lo que lo jalaba para que se hiciera en su lugar, pero él no le decía nada, Liliana le dijo, "Loren, tú puedes decidir dónde te sientas, no dejes que los amigos te jalen, tú decides donde te quedas". Estas palabras le hicieron afirmar su decisión y quedarse donde estaba, le dieron más seguridad y así asumirla. Además Liliana posibilito un espacio de "Confianza como la actitud básica de relación" (Gutiérrez & Prado, p. 76, 2015), aspecto que los autores consideran claves para generar otros procesos educativos, pensados desde la

ecopedagogía, y en este caso Liliana ayudó a Lorenzo a tomar una decisión y confiar en sí mismo.

Enseguida, cantamos, Anya, fue quien dirigió la canción y de esta manera nos despedimos de todos. Noté que ella ha estado más segura y se expresa mejor, por lo que en el saludo se sintió bien y tranquila. Finalmente, Liliana propuso un momento de juego libre, para esto, sacó los bloques de madera y los dispuso en el piso, allí los niños y las niñas se unieron en juegos, como el crear una pista. Sin embargo, había momentos en los que discutían por éstas, Liliana les decía, "no van a pelear, compartan con los amigos, la idea no es que van a pelear, Carmen, pídelo prestado, así no". También Tomás y Juan Luis discutieron por un carro, entonces Liliana pidió a Juan Luis que lo entregará pues Tomás ya se iba, pero Juan Luis se lo tiro, ella le dijo, "Así no, me da pena contigo, lo coges y se lo das en la mano. O si no el coge tu Transformers y también te lo va a tirar, ¿te gusta?" Juan Luis le dice, "no", ella continua, "a bueno, entonces, lo que quieres que te hagan a ti no se lo hagas a nadie, lo coges y se lo entregas en la mano y le dices: mira Tomás tú carro". Juan Luis, reflexiono según las palabras de Liliana y le entrego el carro en la mano a Tomás y él le agradece. Esta situación puede hacer relación con los planteamientos de Gutiérrez y Prado, (2015), quienes plantean la importancia de que los maestros creen espacios de interlocución, en donde, todos puedan escuchar y ser escuchados, que en sus palabras "(...) es la capacidad de llegar al otro (...). En esta etapa de caminar y compartir juntos, la empatía juega un papel esencial porque favorece el ponerse en el lugar del otro, de sentir con él (...)" (p. 54). Pues esto se evidenció en la situación, Liliana hizo caer en cuenta a Juan Luis con sus palabras, que sus acciones estaban afectando a Tomás y que si a él le hicieran lo mismo no le gustaría.

Promover cuidado
entre pares.

Cuidado del
niño

✓

P 16

Anexo 3: Análisis entrevista semiestructurada

Trudana!

2. ¿Cuál ha sido su experiencia alrededor de la ecología?

P3 En general o en lo personal, mi experiencia con la ecología, siempre que hablan de ecología la relaciono con reciclaje, siempre, entonces por ese lado, mi experiencia ha sido buena porque en casa trato de hacerlo y trato que en cualquier espacio en el que esté, ser muy consciente en que sitio va cada una de las cosas.

P4 Reciclar que tiene una responsabilidad

En lo social, en el sitio en el que esté o los sitios que visito que tienen sobretodo flora me interesa conocer, qué tipos de plantas hay, cuál es el cuidado, qué impacto tiene sembrar ciertas cosas. Cuando estoy en el campo lo mismo, me llama mucho la atención como es la manera en que trata los cultivos o cosas por el estilo.

P6 Ya en lo educativo, mi experiencia no ha sido tanta en lo ecológico, hasta este momento que he tratado de hacer consciente a mis niños de que es lo que está pasando alrededor y por qué está sucediendo.

Intencionalidades
Formación con los niños

Conciencia de daño - práctica

- Entonces ¿siente que fue por el proyecto que se enriqueció esa experiencia? Si, fue más por eso. Y por ejemplo, ¿en la universidad? No, mira que no, para nada, allá trataban de hacer como campañas y demás pero realmente no había una formación real en ese momento, en el que yo estudié en la universidad, tal vez yo fui bastante apática o definitivamente no me di cuenta de nada, pero creeme que en la universidad no fue un momento como en el que yo pensara en la ecología realmente.

P6 Formación docente

3. ¿Cómo incorpora la ecología a sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas en Educación Inicial?

P7 Relaciones como Cerp y Sincroniz

En la educación inicial, algo por lo que inició este proyecto fue la pregunta de los niños sobre qué está pasando alrededor, entonces era como "si, está lloviendo" pero qué se produce por la lluvia. Nosotros como adultos sabemos que estas lluvias no son tan "normales", en otras palabras, una lluvia es normal, pero que sea excesiva y en todo momento, que todo se esté yendo al extremo, que hay una causas, hay contaminación, que hay incendios, hay quemas, que las basuras no se están manejando de la mejor manera, por eso Bogotá cada vez que llueve colapsa el tráfico, todo se inunda, las alcantarillas no están cuidadas como deben ser.... Entonces esto si me ha permitido hablar con los niños sobre qué sucede en la naturaleza y cuál es el impacto que nosotros como seres humanos estamos dejando en el mundo y "por qué está sucediendo lo que está sucediendo", por qué el aire no es tan puro, por qué la alerta amarilla en la que estuvo Bogotá, por qué están sucediendo ese tipo de cosas... Lo del problema de las basuras también... Son cosas que se pueden ir discutiendo y que realmente me han servido para ir creando una consciencia en los niños que creo

Práctica:
Proyecto de aula
permite hacer esto
- Trabajo con niños

Iniciación de infancia que se interoga

que en estos momentos es muchísimo más importante porque cuando sean adultos van a saber que lo que hagan o dejen de hacer va a repercutir en el medio ambiente.

- Entonces ¿usted trae a colación dentro de la jornada del jardín esas transformaciones ambientales que ellos ven?

Si, pues su experiencia o sus saberes previos alrededor de la contaminación o ese tipo de aspectos que menciono anteriormente, no son tan amplios, entonces traer ese tipo de temas aquí y hablarlos en las asambleas... Es como mi aporte al proyecto.

4. Teniendo en cuenta que al inicio del año usted plantea los objetivos para el trabajo con los niños y niñas ¿cómo se vinculan con la ecología?

El vínculo que yo estoy dando, es ese tipo de discusiones acerca de los sucesos, como las basuras, la alerta por la contaminación, los carros, qué pasa si no le echamos agua a las plantas... Esa es la manera en la que yo he visto que la ecología se puede vincular con nuestro proyecto. Además, la práctica pedagógica ha sido muy importante porque los experimentos, los materiales que se usan, la manera en la que nos ayudaron a marcar las canecas para clasificar los residuos, entonces esa es la manera en la que noto ese vínculo.

- Por ejemplo, ¿por qué esa propuesta de marcar las canecas?

Porque aquí con Yolanda se ha hablado que lo que se haga en esta etapa de la vida, va a tener un impacto para siempre, entonces si ahorita nos encargamos de ser conscientes en esa educación ecológica, sabemos que así nosotras estamos poniendo de nuestra parte para que lo que pase a futuro o esto tan grave que ya está sucediendo en el mundo, pues no se frene pero sí se le de un manejo diferente y que el pensamiento de estos niños cuando lleguen a una vida adulta, aunque toda la vida van a tener un impacto. Pero si cuando lleguen a tener una vida adulta, su concepto de mundo, del cuidado del mundo va a ser muy diferente al concepto con el que nosotros crecimos. → Ecología "experiencia"

- Y cuando plantea los objetivos ¿piensa en algún vínculo con la ecología?

No siempre, es más en las conversaciones que nosotros tenemos en donde más se vincula la ecología. Aunque por ejemplo, en los materiales que usamos, procuro que sean materiales que se degraden... Aquí en Espantapájaros se busca mucho trabajar con madera, con papel craft.. Son cosas más cercanas a los niños, son un poco menos artificiales y de esa manera vamos vinculando a los niños que no todo tiene que ser el plástico o también lo "megaelaborado" sino que a partir de lo poco, como unos palitos de paleta, todo lo que se puede hacer... Volver a lo rústico, eso me parece más significativo para los niños y ver que con cualquier cosa se pueden hacer un millón de otras.

La práctica pedagógica
Forma al maestro.
le hace pensar otras cosas.

Práctica UPN y ecología.
Intencionalidad
Lugar ecología
ed. inicial
conciencia

Intencionalidad
contacto con la naturaleza.

↓
Pitos de Espantapájaros

P8
P9
relaciones
concepción ecología
crisis ecológica
formación de maestros

P10
concepción de mundo

objetivos de los maestros y ecología

P11

Concepción de ecología
 como la que nos va a
 salvar. La
 que nos
 hace tomar
 conciencia
 de lo que
 sucede en
 el
 entorno

Categoría

5. ¿De qué manera se aborda tradicionalmente la ecología en la Educación Inicial?

Definitivamente es reciclaje y de ahí no pasa, entonces se pone una cajita donde se echan las tapitas y otra donde se guarda el papel que sobró de un dibujo... De ahí no pasa. Pero yo estoy totalmente convencida que el hacer tomar conciencia a los niños de los cambios que estamos sufriendo y de contarles que antes las cosas no eran así y que uno sí podía tomar el sol sin tanto riesgo, que uno sí podía ir a un paseo de olla al río, porque el río no estaba lleno de basura o de otras sustancias como ahora... Parte de ahí ese cambio de la concepción de la ecología en la educación inicial.

6. ¿Cuál debe ser el lugar de la ecología en la Educación Inicial?

La ecología es importante, sobre todo este semestre es como "oiga de verdad", los niños van a crecer con otra concepción de qué es el cuidado de la naturaleza, qué es la ecología, qué implicaciones tiene, desde donde parte y cuáles son las acciones que tienen un impacto.

7. ¿Qué lugar debe tener la ecología en la formación de maestras en la Educación Infantil?

Me parece que nosotras como profesoras de la educación inicial deberíamos tener como una parte importante no solo que surja a partir de un proyecto sino que sea algo que se piense siempre, que sea algo que esté presente, porque es nuestro campo de acción, los niños se van a enfrentar a un mundo en el que las cosas son cada vez más peligrosas, porque el tema de los derrames de petróleo, la mortandad de peces, que se estén extinguiendo un montón de especies... Me parece que es un llamado para que nosotros los adultos preguntemos qué le vamos a dejar a los niños, entonces me parece vital que en las universidades, en la formación de maestros, se tome este tema como algo central porque es verdad que va a pasar de aquí a unos años y parece que a nadie le importa, es como "al fin y al cabo nos vamos a morir" pero no, resulta que sí se termina el ciclo de la vida pero inician otros ciclos, vienen otros habitantes a este mundo que van a tener que sobrevivir pero bajo qué condiciones.

8. ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas podrían diseñarse para posicionar la ecología en la Educación Inicial?

- Por ejemplo, para sentirla más cercana, más cotidiana...

Que esto no se quede solo en el colegio, que la intervención de la familia tiene un papel vital, porque muchos de los hábitos que nosotros, sino todos los hábitos que tenemos son de casa, entonces si uno en casa no aprende cosas mínimas como es el reciclaje entonces no se aprendió, la profesora ahí poco va a tener que hacer. Pero digamos que ahí una propuesta pedagógica podría ser vincular a las familias, más allá del enseñarles que está bien o qué está mal o qué debemos evitar, es en serio tomar conciencia de qué es lo que está pasando en estos momentos, y en qué medida nos está

P13

P14

P15

afectando a todos los seres humanos; a todos los seres vivos, nos está afectando este tipo de comportamientos del hombre que está acabando con muchas cosas... Dentro de poco, no vamos a tener donde sembrar porque donde se siembra, "se siembra, se siembra, se siembra" hasta que la tierra no da para más, es decir, todo es hasta acabarlo. Pero entonces, ahí viene lo de las energías renovables, como puede puede funcionar... ¿Te imaginas un Jardín funcionando con paneles solares!? eso ya tendría todo un cambio de pensamiento; cómo sería un Jardín Infantil en donde los sanitarios funcionen con agua - lluvia...Entonces son tipos de propuestas que se pueden iniciar, aunque no todos estamos dispuestos. Pero creo que sí, lo primero es vincular desde lo más pequeño que son las familias, ahí partirían muchas cosas y la otra es pensar estos lugares de educación inicial, como sitios en lo que se esté buscando realmente tener un impacto positivo en la naturaleza.

Crisis ecológica
BOFF

Leto Espantapájaros

9. ¿De qué manera se puede vincular a la familia y a los cuidadores en el trabajo alrededor de la ecología en Educación Inicial?

Más allá de las charlas o capacitaciones, me parece que sería muy rico hacer una mesa de trabajo y hablar qué es lo que está pasando y qué le estamos dejando a nuestros hijos, qué les estamos dejando a las futuras generaciones y nosotros en este presente qué estamos haciendo para regular todas las cosas, porque el impacto no ha sido positivo en ningún sentido. Entonces, una propuesta que yo haría para vincular a las familias es una discusión, un diálogo abierto, sobre qué vamos a hacer, qué estamos haciendo, para tomar conciencia, porque si todo se queda en las bolsas de colores y "meta aquí el uno y meta aquí el otro", pero qué está sucediendo, qué es lo que está pasando por ejemplo en el Relleno de Doña Juana, qué es lo que está pasando con los cultivos que hay alrededor de ese relleno, que está pasando con el Río Bogotá... Son ese tipos de cosas que uno hasta que a uno no le pase... Por ejemplo, si a uno no se le inunda la casa "no está pasando nada, es gente por allá que quien sabe donde se fue a vivir" pero a uno no lo "toca" eso, pero qué es lo que está pasando: hay un mal cuidado de las alcantarillas, las basuras están por todos lados, cuál es el manejo que se le da a los residuos, qué cantidad de desechos estoy produciendo, ¿es necesario usar el carro todos los días? Ese tipo de discusiones me parece que va a tener más impacto sobre las familias que cualquier otro tipo de campaña o de tarea, como "en la casa siembra una mata"... Creo que el hablar y discutir alrededor de esto puede ser interesante, puede ser una propuesta interesante.

C: Participación del niño

P16

Fuera de grabación, surgió una conversación con respecto a cómo se sintió con la entrevista, ella manifiesta que al leer las preguntas, las cuales fueron enviadas con antelación, empezó a cuestionar su propia experiencia, qué hábitos tenía y las opciones que tiene para cambiarlos, propuso el ejemplo de comprar un sándwich en Subway, describe que éste tiene un papel como envoltura, además está acompañado de unas papas con la misma presentación y una gaseosa que también está en un vaso desechable. Así que ella dice que en lugar de eso, puede prepararse su sándwich, llevarlo en un

Impacto de
sobre la internalización
con la vida personal !!

P17

Interrogar
su propia
experiencia

recipiente y llevar jugo en un "botilito", por lo que considera ésta última opción mucho más saludable y que no genera "tanta basura". De ésta manera, son esas pequeñas acciones las que le permiten generar un cambio y que la hacen tomar conciencia sobre qué está haciendo desde la casa. Asimismo, me recomendó el documental "La tierra sin humanos" en el que se logra ver cómo funciona la naturaleza y como ésta pide un cambio mediante esos fenómenos propiamente naturales, lo cual, a su vez, el proyecto le permite ver y trabajar con los niños.

Finalmente, me comenta con respecto a los procesos con las familias, cree que estos serían muy interesantes y significativos si se hacen, como lo hace por ejemplo Yolanda Reyes para conocer las pautas de crianza presentes en las familias del Jardín: "ella podría decir bueno, les hago llegar estas pautas de crianza, vayan y apliquenlas en su casa para que los niños les hagan caso. Pero no, ella lo que hace acá es: "bueno, sentémonos y hablemos: qué es lo que ha vivido usted, qué es lo que ha vivido usted y qué vamos a hacer... Qué le ha funcionado a usted, bueno al otro no le ha funcionado..." Entonces es a partir de ese tipo de discusiones que realmente el vínculo de las familias se da de una manera muy diferente". Igualmente, destaca que los papás de los niños tienen distintas profesiones, por lo que sería enriquecedor que se logre conversar con respecto a lo que ocurre en el planeta desde varias perspectivas.

P18

- El lugar de la familia e.f.e.

- Los espacios de reflexión con las familias

C. emergentes

Ciudad

Categorías

Descriptor

Ecológica

- Asociado a reciclaje

En P1

—

- Relacional

E4 P10

—

- Espiritual

En4 P8

—

Materiales

Pract66c.

Eneg

Anexo 4: Transcripción de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad realizadas a las maestras



FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA EN ESPANTAPÁJAROS TALLER

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Maestra de Espantapájaros Taller: Nancy Ruiz

Maestra en formación: Alejandra Muñoz

Fecha: Abril 27/2018

1. ¿De qué manera concibe la ecología?

Bueno haber, que te puedo decir... yo pienso que la ecología es una rama de la Biología, de las ciencias que estudian y se encargan de aclarar como las relaciones entre el ser humano con el mismo y con el todo, con el medio que lo rodea, con la naturaleza, con los animales, con otras personas, ver de qué manera se lleva a cabo esta relación.

2. ¿Cuál ha sido su experiencia alrededor de la ecología?

Yo te puedo contar que tengo una consciencia de las cosas que están a mi alrededor, y que de alguna manera yo puedo convivir con ellas proporcionando bienestar es decir que promocionando la forma de conservar y mantener la naturaleza, el cuidado hacia las plantas, el cuidado hacia el agua, como todos esos recursos naturales. y de manera personal, mi familia y el trabajo que hago con los niños de qué manera nos podemos beneficiar si nosotros mismos ayudamos a conservar un poco estas cosas que están alrededor nuestro, refiriéndonos obviamente a la ecología.

3. ¿Cómo incorpora la ecología a sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas en Educación Inicial?

Bueno, digamos que a través de la literatura, a través de los libros, de las actividades que generan en los niños vivencien, y que sean experiencias significativas para ellos, como puede ser sembrar una semilla, ver cómo germina, ver como esta semilla pequeña empieza a crecer y se convierte en una planta, hacer una observación directa de las cosas que están a nuestro alrededor, invitar a los niños a observar muy detenidamente porque existen actividades al aire libre, que cosas ven, que sienten, hablamos del clima, entonces de qué manera si está lloviendo que puede pasarnos, como podría yo protegerme con las cosas que el medio me ofrece y como yo puedo también conservar eso que el entorno nos está dando.

4. Teniendo en cuenta que al inicio del año usted plantea los objetivos para el trabajo con los niños y niñas ¿cómo se vinculan con la ecología?

Bueno esta pregunta como que hace referencia a la que te acabo de responder, básicamente es como proporcionando herramientas que permitan que los niños tengan una vivencia más directa con la ecología, materiales naturales, que la misma naturaleza ofrece y que para ellos enriquezca el trabajo que están haciendo pero al mismo tiempo estén conociendo algo que para ellos ayude en la actividad que estén realizando entonces básicamente eso.

5. ¿De qué manera se aborda tradicionalmente la ecología en la Educación Inicial?.

Bueno, yo pienso que los tiempos han cambiado mucho y como hace unos años de pronto que como que la ecología era algo muy transversal pero siento que ahorita puede pasar a ser parte de un curriculum que permita que la misma institución y el equipo de profesoras que lleva a cabo y que dirige digamos, las actividades con los niños lo apropien dentro de su plan de estudios, de su plan de trabajo de una manera como se trabaja la literatura, se trabaja el arte, dándole la importancia que en realidad la tiene porque de ahí parte todo, de las actividades rectoras parte todo, siempre hablamos de arte de literatura, de la dimensión cognitiva, de la parte conceptual de los niños de la parte motora y muchas veces en muchos lugares tengo la percepción de que la ecología se da de las actividades especiales que tu quieres crear los viernes o un día especial por ahí al mes, pero no es algo que este instaurado en el curriculum, porque para mi es muy importante porque si partimos como maestras e infundimos esta conciencia desde pequeños ellos crecen con eso, no solamente para ellos mismos si no las experiencias que viven en el jardín las transfieren a su familia y es tan significativo que a veces hasta el niño llega a contarle a la mama y termina la abuelita, el primo toda la familia enterándose de esas actividades y es una forma de poder compartir y de poder generar conciencia colectiva.

6. ¿Cuál debe ser el lugar de la ecología en la Educación Inicial?

Debe tener un lugar relevante, un lugar a la par con las demás asignaturas, es muchísimo lo que el medio, la naturaleza ofrece, además que en la actualidad estamos viviendo situaciones que están generando muchos cambios, climáticos, que se ve que si no tomamos conciencia del ahorro del agua, osea de muchas cosas que de verdad están afectando el medio ambiente en este planeta que es el lugar donde vivimos, entonces debería de tener como, te dije anteriormente ser parte de ese curriculum para que las maestras y las profesionales que están estudiando pedagogía infantil tengan esa conciencia, lo puedan transmitir cuando ya sean exitosamente profesoras de cualquier institución, entonces que lo hayan incorporado en su plan de estudios sería fabuloso porque de esa misma manera empiezan a crear instituciones que lo van a tener en cuenta también.

7. ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas podrían diseñarse para posicionar la ecología en la Educación Inicial?

Pienso que infinitas, pienso que es como un abanico tan grande que permite generar muchos espacios, a través del arte de la literatura, de todas esas actividades rectoras que manejamos yo pienso que todas involucran eso. Es una oportunidad de integrar todos los conocimientos y todas las experiencias que a través de las diversas actividades que planeas lo puedes generar.

8. ¿De qué manera se puede vincular a la familia y a los cuidadores en el trabajo alrededor de la ecología en Educación Inicial?

Bueno el trabajo con familias como en todo, pienso que hace parte de una propuesta que la institución tiene planteada en sus objetivos entonces se generan estos espacios de las escuelas de padres, las reuniones de padres se comparten muchas cosas, de pronto circulares, pero yo pienso que el voz a voz es el más

importante, y es que el voz a voz parte de los niños, lo que los niños están haciendo en el colegio, en el jardín generalmente se transmite, el vocabulario, todo lo que están llegando a casa a contar. Si se puede hacer en esas reuniones iniciales de año, de dirección a padres contarles los objetivos, contarles que esto es parte del programa que se va a trabajar, invitarlos de que sean partícipes de actividades muy vivenciales, de pronto generar esos espacios de puertas abiertas donde dependiendo de los proyectos, dependiendo del modelo filosófico que trabajen, del modelo pedagógico que trabaje la institución entonces dentro de las planeaciones poder tener un espacio de pronto al mes si se pudiera de invitar a los padres para que no solamente escuchen a los niños si no que sean parte de una actividad, que ellos también se involucren se pongan al nivel de los niños, participen porque muchas veces las actividades se llevan a cabo con las voces de otras personas y que mejor que darle un significado mejor que traer los papás a aprender.



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA EN
ESPANTAPÁJAROS TALLER**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Maestra de Espantapájaros Taller: Liliana Benavides

Maestra en formación: Ingrid Tapiero

Fecha: Abril 27/2018

1. ¿De qué manera concibe la ecología?

La ecología tiene mucho que ver con todo lo que es relaciones con el medio, pero no es solo pues, con lo típico que nos muestran si no las relaciones en general de todos nosotros con todo lo que hay a nuestro alrededor. Entiéndase, pues, desde la planta, el animal, la cosa más pequeña y como nosotros interactuamos con todo eso que tenemos a nuestro alrededor.

2. ¿Cuál ha sido su experiencia alrededor de la ecología?

Pues digamos en lo que uno ve, en lo que se enfrenta es el manejo que tradicionalmente se da en las escuelas y los colegios van enfocado sobre todo al tema del reciclaje, al tema de cómo cuidar el medio ambiente, pero ya es como, digámoslo de cierta manera, ya después de que algo ya está hecho cómo vamos a hacer para remediar el daño que ya está hecho. Y yo considero que debería ser antes de que suceda, entonces, nosotros estamos formando niños pequeños y considero que desde muy pequeños se puede ir trabajando con ellos ese aspecto, para que ellos sientan que se puede trabajar eso sino cómo desde pequeños vamos tomando conciencia del cuidado, de cómo se tiene que hacer con todo el medio para que las cosas puedan cambiar.

3. ¿Cómo incorpora la ecología a sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas en Educación Inicial?

A partir del trabajo que he hecho, en un colegio que trabajé tenía la posibilidad de trabajar por proyectos y de una u otra manera empieza a aparecer esa inquietud. Ahorita, también por el cambio que se está dando a nivel global estamos volviendo mucho como a la siembra y los niños también están buscando cómo es

eso, cómo se hace y en alguna oportunidad pude hacer un contacto con el Jardín Botánico y nos asesoró en toda la parte de la creación de una huerta y los niños tenían la oportunidad de hacer parte de todo el proceso de la siembra, del cultivo y eso lo utilizamos también en recetas que ellos traían y llevaban, compartían con su familia. Así, puntualmente es ver todo el proceso y sumado a eso tuvimos la posibilidad de ver el tema de los Insectos, ver qué pasa con los insectos que llegaban a las plantas, cómo era lo que ellos transportaban, las abejas para que nos servían, todo como se iba ligando y como somos una cadena en la que, a pesar de que tendemos a ver ciertos eslabones sueltos, uno con el otro se van sumando y logran crear una cadena que es la que nos permite estar vivos.

Este proyecto que trabaje de los insectos fue, ¡Guau! Porque fueron insectos y aparecieron arácnidos, alguien llevó una Tarántula y la llevamos al salón y los niños tenían que ver como la tarántula caza y ver que estaba en ciertas condiciones para que pudiera seguir viviendo, entonces, si ellos no tienen la posibilidad de verlo y conocerlo, ven a una araña y van y la espichan. Siento que a ellos les ayuda mucho, además porque ellos son muy pilos, receptan información de una manera que uno se sorprende. Cuando vimos a la chiza, los niños decían que era un gusano y no tenían ni idea que luego se transformaba en cucarrón, que se demora muchísimo tiempo, porque dura mucho tiempo así. Pero ellos pensaban que era cualquier otra cosa y si la espichamos termina ahí. Cómo que cada cosa es un cosa y ya. Ese proyecto me gustó mucho, lo que pasa es que a mí ese tema también me apasiona, hay cosas que están ligadas a lo que uno vive y le gustan. Las cosas que a uno le gustan le mete la ficha, muchísimo, pero no digo que en los otros proyectos no, porque dependiendo el tema hay cosas que hay que investigar.

- Y ¿Acá en Espantapájaros como ha sido el trabajo por proyectos?, ¿Cómo surge, en qué se ha basado, cómo lo puedes relacionar con la ecología?

Bueno, estamos en el proyecto de los indígenas, éste surge porque los niños llegan con la inquietud que vamos a trabajar este año, entonces, empezaron a hablar acerca de los animales del mar, estuvimos mirando acerca de las montañas, los volcanes y un día una niña trajo una mochila indígena y dijo que era de los indígenas y a partir de ahí, ellos quedaron con la inquietud de qué es un indígena, qué hace, cómo vive, qué come. Pues obviamente, ellos dicen todos viven por allá en la selva y teníamos que empezar qué pasaba con eso, entonces, se vinculó el tema que fue las montañas y volcanes, porque también hemos trabajado cosas de los volcanes y con la parte de indígenas.

Ellos se han dado cuenta que para los indígenas es fundamental el contacto con la naturaleza, con la Pachamama; los rituales que ellos tienen; de su cosmogonía, cómo surge el sol, la Tierra, qué pasa con el agua; del vínculo tan estrecho que ellos tienen; lo agradecido que son con el cultivo de sus plantas, el bienestar y cómo a través de éstas ellos se curan y de ahí nos ha servido mucho esa parte pues ahorita estamos haciendo una siembra, a ver qué nos crece, ya plantamos varias plantas, la idea es que algunas de esas puedan germinar y que ellos puedan ver todo el proceso y pues lo que comentábamos hoy casualmente, que de pronto llegan plagas que se quieren comer eso, qué vamos hacer, que va a pasar con las plantas, todas estas son hipótesis que ellos van construyendo en torno a lo que sucede actualmente.

Lo que he hecho, también es trabajar paisajes sonoros y de ahí surgieron más preguntas, cómo son las casas de los indígenas, por lo que hemos abordado a los Arhuacos, cómo son las casas de ellos, luego pasamos por la Guajira, los Wayuu, vimos cómo eran las casas, las rancharías. También, que cómo cazaban, entonces leímos que con las flechas, sobre todo los del Amazonas, ellos trajeron arcos; los que viven cerca al mar, que las atarrayas. Los animales, que, qué animales tienen, que los cerdos y hablaron que los animales eran sagrados. También vimos a los Muiscas porque fueron a la laguna de Guatavita, los papás de acá se organizaron pero no fueron todos, yo hable con los papás y les dije vayan, pero si no pueden ir, revisen algo con ellos y contextualícenlos un poco.

4. Teniendo en cuenta que al inicio del año usted plantea los objetivos para el trabajo con los niños y niñas ¿cómo se vinculan con la ecología?

Los objetivos que tenemos planteados están básicamente relacionados con lo de la clasificación de las basuras, en este momento, tiene que ver con todo lo que estamos trabajando acá en el jardín, que ellos empiecen a reconocer que cosas son reciclables, cuáles no, cuáles se pueden descomponer y crear otras cosas, eso es lo fundamental. Pero, sumado a eso se ha tratado de vincular la parte del proyecto y mirar cómo ampliar un poco más y que no se quede en lo que te decía, ya lo tenemos o está pasando y qué vamos a hacer con eso, si no que desde pequeñitos ellos empiecen a ver como es la relación con todo el medio y todos lo que estamos inmersos en él.

5. ¿De qué manera se aborda tradicionalmente la ecología en la Educación Inicial?

La experiencia lo lleva a uno ver que sí muchas veces está enfocado en el reciclaje, en el cuidado pero de cosas que tenemos alrededor, ósea, hay cosas que los niños no conocen y pues obviamente va a ser muy difícil hacer un énfasis en cosas que no tienen a la mano, pero lo que más se tiene cerca es la clasificación de las basuras, el cuidado del agua, como el cuidado de los recursos renovables que tienen cerca, entonces, siento que se enfoca mucho en esa parte.

6. ¿Cuál debe ser el lugar de la ecología en la Educación Inicial?

La ecología cumple un papel indispensable, si no tuviéramos lo que tenemos no pudiera existir nada y pues nosotros como transformadores de la primera infancia, pues se inicia todo el proceso de lo que va a ser de aquí en adelante y pues no es solo el aprendizaje de la lectura, las matemáticas, de muchas cosas que se empiezan en el contacto cotidiano sino también es el contacto con el medio, ellos viven todo el tiempo rodeado de agua, naturaleza, de cosas y no puede ser solo “vamos al parque y nos devolvemos a la casa” y no pasa nada con ir al parque, cuando tenemos todo un mundo de posibilidades porque ellos descubran que pasa con la naturaleza, llueve para donde se va el agua...Pues obviamente es muy difícil que como papás vamos a explicarle el ciclo del agua, o cosas así. Pero si hay cosas que ellos pueden vivir y pueden empezar a explorar, entonces el contacto con la Tierra, con los insectos que van viendo, como que no se quede solamente es el insecto y ya, no, todos los insectos desde el animal más pequeñito tienen una función y pues si ellos son conscientes de eso que están viendo, más adelante cuando de verdad empiecen a trabajar ese tema, va a ser mucho más fructífero el proceso que se puede llevar a cabo en ese sentido.

7. ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas podrían diseñarse para posicionar la ecología en la Educación Inicial?

Yo creo que el contacto, el vivirlo, uno puede hablar muchas cosas que puede sonar muy lindo, tú le puedes decir muchas cosas a los niños, pero hasta que tú no lo vives, ellos lo viven, lo ven, salen y conocen los pájaros o van a un lugar y encuentran lo que te decía, la posibilidad de ver el renacuajo y ver el sapito y ver todas esas cosas, hace que para ellos se quede, se fije en su mente. Pues lo demás no queda, eso nos pasa también a nosotros, nos dicen muchas cosas y uno selecciona y se queda con algo y el resto chao. En cambio, cuando ellos están en ese momento de que todo lo quieren coger, oler, probar, sentir. Siento que desde ahí puede partir.

¿De qué manera se puede vincular a la familia y a los cuidadores en el trabajo alrededor de la ecología en Educación Inicial?

Hay que mirar la concepción que tiene cada persona, pues obviamente es muy difícil empezar a trabajar el cuidado de algo si la otra persona no lo considera importante, entonces, uno no puede hablar de lo que no considera importante. Por lo que pienso yo, primero hay que tener en cuenta que concepciones, imaginarios

se tiene alrededor de eso y a partir de ahí si empezar a hablar con ellos y que digan, bueno, que puedo aportar de ideas, cosas que puedan ellos trabajar en los espacios que comparten con los niños y de acuerdo a lo que ellos van viviendo, empezar a posibilitar otras cosas que les permita enriquecer ese concepto de ecología.



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA EN ESPANTAPÁJAROS TALLER**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Directora de Espantapájaros Taller: Yolanda Reyes

Maestras en formación: Nataly Avendaño, Alejandra Muñoz e Ingrid Tapiero

Tutora: Claudia Molina

Fecha: Mayo 24/2018

1. Primeras apreciaciones de ecología

Uno tiene que cambiar la mirada sobre la ecología... Pues al principio era que sembrábamos unas maticas y miremos haber la cosecha. Insisto que estar cerca del verde es muy importante para los niños, ¿no? ver como nace la vida y cuidar de la vida algo verde me parece que es parte como de esa cercanía con la naturaleza, pero más allá de eso, si he visto un cambio grande frente al paradigma de lo ecológico y lo que más me ha impresionado es, por ejemplo, verlo en las preocupaciones de los niños, porque lo que nos pasó este semestre los proyectos de aula, son proyectos de aula del ciudadano del siglo XXI, estos niños están mirando hacia un mundo que nosotros todavía no alcanzamos a vislumbrar, a veces pienso ¿en que planeta vamos a vivir? Miren yo vivo en el mismo barrio en que nací, durante un tiempo me fui a vivir a unas cuadras de ese barrio y todo cambia ya no veo las mismas montañas que veía de chiquita, ahora uno se pregunta ¿dónde van a vivir mis hijos? , pero con estos niños uno también se pregunta van a vivir en este planeta y la pregunta es completamente legítima, entonces cuando uno ve a un niño de tres años que se pregunta ¿qué es un ciclón? y también emocionalmente yo creo que toda esta conversación sobre cambio climático de alguna manera afecta a los niños, porque todo esto está pasando en la televisión todos estos tsunamis están pasando en las películas para niños , periódicos, internet... etc...

Cada vez tenemos más noción de las catástrofes y de pronto los niños dicen nos interesa la nieve, el enfriamiento, el calentamiento de los polos..., esos niños tienen una cantidad de información y una conciencia planetaria que viene puesta con ellos y yo lo he visto recientemente en las últimas generaciones del 2000 para acá. Nosotros tratamos de no tener tanto plástico desde que empezó el proyecto, porque queremos un proyecto de creatividad centrado en el arte, era un proyecto que pensaba cosas distintas ¿sí? Y cuando nació Espantapájaros parecía el reino del plástico de Fisher Price todos los juguetitos por ahí hay de ese material, tenemos dos rodaderos de plástico porque no tenemos tanta plata para cambiar esas cosas, entonces hay que ir despacio y cada vez tratamos de pensar mejor.

Al principio trabajamos con papel craft, con material de desecho, siempre, con cajas de volumen, eso siempre ha estado en Espantapájaros desde la década de los noventa y en este sector de la sociedad la reacción de los adultos “¡ay! aquí no tienen lo que tienen en el jardín de al lado, ¿no?”, como esa gente que importa todos los juguetes para formar un jardín elegante. Pues nosotros siempre estuvimos cortos de plata

y siempre hemos preferido invertir en recurso humano, no obstante, así tuviéramos mucha plata... No sería así. A veces las profesoras dicen “hay que traer no sé qué sensorial”, digamos un cojín sensorial se puede hacer aquí saliendo al parque... Un cojín sensorial es el mundo... Esto para decir que Espantapájaros siempre pensó eso y siempre trabajamos con la caja de la lavadora que está en la esquina y que se vuelve para el niño una casa, un túnel, un laberinto y todo eso. Pero yo siento que ahora hay una apuesta más intencional y las profesoras lo saben, ahora por ejemplo en el día de la madre estábamos ¿qué vamos a hacer? entonces siempre salen las ideas de “vamos a comprar un florero y le ponemos escarcha”, esas ideas que están instaladas en nosotros y de pronto nos ponemos a pensar ¿cuál es el mensaje que le da el niño a su mamá? y entonces hicimos todo eso que ustedes vieron de “mamá te quiero porque me llevas al cajero” entonces la mamá llora y dice “sí, cuando vamos al cajero”, entonces hicimos un libro con eso y eso “no vale nada”... Entonces a mí siempre me ha preocupado eso porque yo he trabajado en distintos sectores y por ejemplo, yo empecé a trabajar en la pedagógica y salía con una canasta de libros y unos libros que medio teníamos pero las historias están en la boca, y cuando la gente dice “no, pero es que no tenemos libros”... Bueno, entonces de donde vamos a sacar las historias, hay historias en los dedos de la mano y todo eso para mí siempre ha sido un punto de partida pero siempre la gente es como “¡Ah! es que no quiere gastar plata en materiales” y no, no es que no quiera gastar plata en materiales, es que trabajamos en sectores en los que...la tierra, la arena...

Entonces cuando venía acá decía “es que no podemos hacer derroches”, digamos conseguir una cartulina negra con la puntas verdes y el cojín sensorial, y yo decía un momento yo acabo de venir de ciudad Bolívar y allá acabamos de hacer una ruta sensorial con la arena que estaba ahí, y es decir ¿cómo hacemos algo grande con tan poquito?. Creo que todo esto tiene que ver con el tema porque es buscar las relaciones y las posibilidades a partir de lo que tenemos, potenciar lo que tenemos y construir a partir de eso con ideas también.

2. ¿De qué manera concibe la ecología?

Creo que todo lo anterior, tiene que ver con el tema, porque es buscar las relaciones y las posibilidades a partir de lo que tenemos, potenciar lo que tenemos y construir a partir de eso con ideas también. Entonces para mí, yo no tengo una concepción de ecología, digamos no soy experta en eso pero pienso que el pensamiento ecológico también es como construir de relaciones amigables centradas en el cuidado de todos, relaciones que tengan cierta forma circular o de una espiral en la que todos nos ayudemos y nos apoyemos... Eso tiene que ver con la autonomía en los niños, eso tiene que ver con que hagamos lo más con lo menos, tiene que ver también con la mente humana. Yo creo que todo el trabajo de la ecología, todo el trabajo contemporáneo, es pensar cómo menos es más pero también cuál es la apuesta ahí, el pensamiento creativo. Entonces por eso a mí me parece que es eso, cómo hago para que las cosas estén en un circuito en el que “tú y yo y el pájaro y el pasto y la empleada que nos cuida y la escobita que tenemos en el salón y el papel de regalo que acabamos de usar y el telar...” y como empezar a pensar en estas cosas con los niños. Para mí, otros de los sentimientos o de los pensamientos, porque además creo que ecología es pensamiento y sentimiento unidos. Para mí uno de estos, asociados a la ecología es “cuál es mi rol dentro de un sistema en el que hay otros, otros seres. Me parece que es eso y cuál es el rol del adulto, cuál es el rol del niño, cómo podemos relacionarnos con la naturaleza, como nuestro cuerpo también es un sistema, todo lo que yo como, la cucharita que uso o no uso...

3. ¿Cuál debe ser el lugar de la ecología en la Educación Inicial?

Yo creo que lo que están haciendo es muy importante para nosotras, porque es sentarse a pensar en eso, porque esto que yo estoy diciendo es intuitivo o digamos, no es sólo intuitivo, hay lecturas detrás, hay un mundo que ha cambiado, hay una preocupación, pero ustedes están centradas ahí y a mí me parece que primero, incorporar eso en la educación inicial, es decir, estudiar sobre eso, pues me parece que lo que están haciendo es súper válido y muy necesario y que también indica que ustedes son ciudadanas del siglo XXI.

Por otro lado, para mí, es relevante pensar en los detalles, es que en primera infancia todos los detalles suman y son importantes; entonces por un lado, yo pienso que hay una postura frente a los materiales: “que hacen los niños y por qué lo hacen” y eso tiene que ver con “qué impacto tiene lo que yo le propongo a un niño y cómo yo le enseño a ese niño”, es decir, cuando yo cuido a un niño también le enseñé a cuidar al otro. Entonces, la ética del cuidado para mí es fundante y es esencial en el pensamiento ecológico en primera infancia... Si a mí me dan un espacio, si respetan un espacio, si me cuidan y puedo contar con alguien... Yo voy a crecer con una confianza para cuidar a los demás. Por otra parte, estos pequeños gestos de la autonomía, quien eres y poco a poco esa confianza, ese salir de ti hacia el otro también te impone unos, no sé si llamarlo deberes, pero tener ese reconocimiento también me impone la mirada del otro, me pone al otro en lugar de solidaridad y de cooperación... Yo creo mucho en eso, creo mucho en la diferencia cotidiana en que los niños tengan ropa distinta, coman cosas distintas; en que cada niño pueda reconocer que el otro es diferente y respetar y valorar esa diferencia y también confrontarla con su propia diferencia, hay cosas que nos gustan más de lo que hacemos nosotros... Yo veo por ejemplo, la mesa de los niños, ese momento para mí es un privilegio, ayer por ejemplo, uno traía maduro asado, otro traía maíz, el otro traía una pasta, otro salmón; había otro que no quería comer nada por todas las texturas...

Entonces todas esas cosas, lo de valorar la diferencia y digamos, la confianza básica; la idea de que si a mí me cuidan yo cuido, es decir, esa reciprocidad; la autonomía, la cual no es solo que yo pueda ir y tirar la basura allá, por el contrario, es tener conciencia de que yo hago es parte de un sistema y yo tengo un rol dentro de éste, por lo que lo que yo hago afecta al otro y enriquece el mundo, entonces quién riega hoy las matas, quien bota la basura, quién es el encargado hoy de trapear el piso, todas esas cosas pequeñas... Eso es muy bonito porque ustedes ven como eso se enseña tan rápido, como no desperdiciamos el agua, pues los niños por ejemplo adoran esa espuma en el baño entonces cómo mediar con eso. Bueno, otro aspecto, el sentido, es distinto si yo le digo a un niño “no, no, no, eso no se toca” a si le digo “necesitamos el agua porque tal cosa y entonces tú vas a regarla hoy... Pero no vamos a desperdiciar el agua porque el agua tal cosa y las matas necesitan agua”... Todos esos son los detalles, cuando tu tienes claro porque es importante. Por ejemplo, cuando yo los acompañé a almorzar y verlos un rato, dije “ay esas mesas están bonitas pero como que falta un florero en cada mesa”, entonces traje unos ramitos de romero y traje unas flores que se habían caído, para no cortar las que había, pues yo siempre pellizco el romero y saco... Y bueno, puse en unos vasitos unos ramitos de romero y empezamos a hablar de eso y fue una conversación divina porque decían “mi mamá hace floreros”, “en mi casa hay flores, ¿en tu casa?” y yo “ay si, a mí me gustan las flores” y nos sentamos a almorzar, entonces hay alguien que dijo “no, es que yo quiero este florero es aquí, yo quiero este”, así que bueno partamos este florero en dos... Pelearon, porque siempre pelean... Pero es cómo ¿y a qué huele el romero?... Bueno, todo esto, la cocina, las hierbas, sembrar, me gustaría que sembráramos más, eso siento que nos falta, que siempre se nos va quedando, pero repito no es solo sembrar, es como... Bueno, ahora estaban todos agachados en el jardín porque se habían encontrado una pluma y esa capacidad de asombro de los niños: “¡esto es una pluma! vengan, ¡una pluma!” y empezaron a mirar la pluma y preguntarse de dónde viene; así que toda esa capacidad de sorprenderse con las pequeñeces, entonces, retomando, uno les lleva una ramita de romero y son tan felices con la ramita de romero, por ende uno dice “por qué tengo que llevar todo “Imaginarium” o “Fisher Price” o comprar las cosas”, ellos gozan con eso.

Otro ejemplo, los vieron hoy tejiendo, es eso, por otro lado los materiales, la consonancia, el sentido de esos materiales, la idea de podemos “descrestar” con una cantidad de cosas compradas y hechas por las profesoras pero ¿y qué hizo el niño ahí? Entonces es pensar también en la relación de las manos con el pensamiento que está ahí plasmado, que se digan “esto es mío, esto lo hice yo, esta es mi firma, esta es mi huella” no como esa cosa de “mira te voy a comprar esto y tú solo pegas las lanitas”... No, es la relación entre lo que uno hace y lo que queda, es decir, la relación entre el autor y la obra que también me parece que es importante. Y bueno, todo lo demás que ustedes quieran enseñarnos porque creo que es un aspecto en el que necesitamos más documentación.

4. ¿Cuál ha sido su experiencia alrededor de la ecología?

Yo vengó de la fundación Rafael Pombo, cuando nosotros armamos ese proyecto, eso fue en el año 1986, me acuerdo que ahí trabajamos con Gloria Bejarano que tenía un libro que se llamaba “Nuestra creatividad” y ella insistía mucho en trabajar, en esa época le decíamos “material de desecho” y Gloria Bejarano nos enseñó a decir “material de reúso” y era: “¿Qué podemos hacer con eso?”, había niños de todas las comunidades de al lado y nosotros con papel Kraft y material de reúso hacíamos maravillas: teatro, literatura, ya que teníamos libros, por supuesto. Aunque los libros a veces son muy poco amigables con los árboles, pero yo todavía creo en los libros de papel para los chiquitos y me parecen importantes.

Después yo fui a la Universidad Pedagógica, allí estaba Julia Rodríguez, una maestra de títeres, teatro, que hacía cosas muy prácticas, ella fue fundadora del colegio Unidad Pedagógica. Estaba Teresita Lleras y nosotras hicimos una avanzada, fuimos llegando a la Universidad Pedagógica en un momento muy interesante, pero faltaba esa relación con las prácticas artísticas en primera infancia. Además estaba Inés Elvira Castaño, quien nos abrió las puertas, pues yo llegué obsesionada con que no enseñaban literatura en la Universidad. Después me encontré con Teresita y Julia, entonces había un grupo fuerte en el programa, que en esa época se llamaba Educación preescolar, estábamos los más locos de todos, pues los artistas éramos importantísimos en este programa, por esto todas las prácticas pedagógicas empezaron a preguntarse sobre esas cosas, que aunque no sea necesariamente era un pensamiento ecológico, si tenía que ver con la creatividad en primera infancia y pues para darle un contexto, todo el mundo hacía cositas como con “pañito lenci y foami”.

5. ¿Qué lugar debe tener la ecología en la formación de maestras en la Educación Infantil?

Voy a usar la palabra del siglo XXI, “transversal”, pues el pensamiento ecológico es cómo nos relacionamos. Yo creo que no es ni siquiera una asignatura, lo que ustedes están haciendo de estudiar específicamente eso, es muy importante. Podría estar muy amarrado con la exploración del medio, sería un primer vínculo con lo documental o conceptual. Pero más allá de eso, pienso que hay que amarrarlo a todas las esferas del desarrollo infantil, como por ejemplo, a la relación emocional, a la autonomía, a la parte personal social.

También me parece que hay que vincularse a las preguntas y a la construcción de conocimiento, de ciencia, pues creo mucho en la pregunta por la ciencia. Pero sobre todo a la construcción de ciudadanía. Lo que hacemos aquí con el manual de convivencia, es eso, es decir, “no escupimos”, o “no le metemos las uñas al otro” y son los niños y las niñas los que dicen cómo vamos a hacer para cuidarnos. Porque los seres humanos no somos esencialmente buenos, en el sentido, de que todos queramos esa visión lírica de la ecología, no, los seres humanos tenemos instintos y los animales también y tenemos que repartirnos este pedazo de Tierra para todos y cada vez, es un espacio más pequeño. Entonces, cuando un niño dice, “no le enterramos las uñas al amigo”, lo que ese niño está diciendo es, “yo me muero de las ganas de enterrarle las uñas al otro” y de dónde sale eso, pues él está diciendo, “las palabras y los pactos me ayudan a canalizar mis instintos”. Ahí yo digo que la ecología y la cultura están de la mano, porque simbólicamente lo que hace un niño es buscar las palabras para protegerse de sí mismo y protegerse de los demás. Porque el manual de convivencia es eso, por ejemplo, “yo me moría de las ganas de rapar”, el niño se inventó la regla, porque él quiere rapar todo pero no quiere que se lo hagan a él. Aquí aparece un concepto que muy difícil para la primera infancia, la reciprocidad, las cosas se me devuelven.

6. ¿Cuál es el lugar de la literatura en el trabajo alrededor de la ecología en Educación Inicial?

El lugar de la literatura es dar palabras, a todo lo simbólico, es dar con que nombrar las emociones. Los libros son eso, no para decir, “que linda la creatividad”, no, ellos dan palabras, la posibilidad de tramitar significados, de construir sentidos entre todos. Lo cual se relaciona con el niño que vimos hoy, con esos

lagrimones. Me acercó al salón y ellos estaban construyendo telares y veo que había algunos niños tristes, no sabían lo que pasaba. Sebastián estaba un poco furioso pues había traído un volcán pero estaban haciendo los telares, era una actividad muy relajante pero había mucha tensión y yo me senté en la silla de este niño y Tomás se fue metiendo en el campo del otro niño que se va para la China, y yo no sabía que iba a hacer, pues estaba invadiendo su espacio. De pronto, alguien adulto le dice: “¿Qué te pasa?”, y él no sabe qué le pasa, si pegarle, abrazarlo y empieza a llorar y dice: “es que yo no quiero que Juan Luis se vaya para China, yo estoy muy triste”.

Entonces, para los niños de 3 y 4 años, entre el abrazo y el empujón están las palabras y cuando uno ha leído muchos libros y éstos te han ayudado a descubrir las emociones de los demás, este niño pudo decir lo que le pasaba, pudimos hablar de la China, de cuánto tiempo era un mes, me pareció un concepto muy difícil, entonces les conté con los dedos, de a diez en diez y le dije: “esos son 30 días y ya va a estar Juan Luis de regreso”, y ¿qué tiene que ver eso con la literatura?, pues la literatura te da palabras para simbolizar, ésta te trae lo que la humanidad ha hecho culturalmente para no “enterrarle las uñas al otro”, porque eso es lo que hemos tratado de hacer, canalizar poder poner en un lugar seguro las emociones y los sentimientos. Por esto, un niño puede expresar esas cosas, puede hacer un manual de convivencia, puede pensar en la Tierra y en las emociones que le produce, pues yo le decía a Jennyfer, “es muy impresionante que los niños hayan querido hacer ese proyecto” y me hace pensar que hacer el tornado y pegar todo lo que éste se va llevar, que estos niños deben estar muy asustados también con el planeta y yo no recuerdo haber cargado eso y ellos si deben vivir preocupados por eso, entonces, la literatura y los libros informativos le permiten ver esto desde los sentimientos.

7. ¿De qué manera se puede vincular a la familia y a los cuidadores en el trabajo alrededor de la ecología en Educación Inicial?

Muy buena pregunta, es una pregunta muy recurrente, pues yo creo que todo esto es susceptible de ser trabajado, comunicado y construido. No es que un día yo llamé a la gente y le diga, “oigan vamos a pensar en la ecología”. Volvemos a lo transversal, les voy a contar, esto fue lindísimo, pues en la reunión de padres de este semestre empezó con un paisaje sonoro, les pusimos un paisaje sonoro de la audioteca, divino, tenemos tres grupos, uno quiere trabajar con los indígenas, otro grupo con los fenómenos naturales y el otro hasta ahora está empezando a abrirse al mundo de los proyectos. Entonces nos preguntamos, ¿cómo hacemos para reunir estos tres grupos de papás?, y dijimos, “un paisaje sonoro” y ese día, se quedaron escuchando eso, además yo había puesto unas canastas, a Blanca y Negra, que son al revés, Blanca es la negra y Negra es la blanca y estaban ahí, unos muñecos indígenas, Empezamos a hablar, sobre las preguntas que los niños se están haciendo y los niños están hablando de eso. Y empiezas a descubrir que los papás nos aportan muchas cosas y que hay unas que hay que mostrarles, a algunos, pues unos van más adelante porque son más jóvenes y te enseñan cosas y empiezan a reaccionar sobre eso, a preguntar y a proponer. También hay que recordar que el proyecto de los indígenas nació de las mochilas que traía Flora, pues los papás de Flora trabajan en eso, van a Ubaté, tienen una casa de campo de los abuelos. Tú empiezas a hurgar y ahí está todo. También hay papás que todo es plástico, ayer una mamá que quería sacar al niño de Espantapájaros, porque necesitaba más tiempo, y dijo, “yo fui al jardín ese, pero lo que estaba colgado era igualito, yo entendí el trabajo que ustedes hacen”, entonces yo vi que los niños y las familias si les propones algo ellos se atrapan... y ¿cómo vinculas a las familias?, pues así, poquito a poco.

- En ese sentido, ¿hay que enseñarles algo a las familias?

Todos los pequeños detalles, que conozcan el manual de convivencia, invitarlos a las reuniones, a hablar de lo proyectos, saber quiénes son, recuperar sus saberes y en todos los estratos digo esto, porque en todos los jardines no habrá un geólogo, en el jardín de Ciudad Bolívar, puede que no hay uno, pero le apuesto que trabaja viendo crecer las plantas o hay alguien que viene del campo y sabe un montón de cosas sobre el maíz... Entonces, no es sólo enseñar, es recoger, es conversar, dejar abierta una conversación y ésta la

empiezas a abrir cuando miramos las loncheras de los niños, y hablamos sobre lo que envían a los niños, por ejemplo, aquí ahora damos agua, y les decimos a los papás no les manden esos jugos de caja y es rico que los niños aprendan a tomar agua. Hay unos papás más de plástico y otros más vegetarianos y entre todos empezamos a armar una conversación. Son relaciones y conversar....

Yo siempre mandó mensajes, esto de las escobitas, es un regaño, porque les tengo que decir que no les pongan niñeras, que no dejan que los niños toquen el piso yo veo aquí, que todo el trabajo que hacemos aquí, se vuelve añicos, porque llega la niñera, le lleva sus cosas, hasta las mismas auxiliares les amarran los zapatos. Esas cosas las enseñé todos los días, recurrentemente, es un mensaje que das y das, pues cuando le empiezas a explicar a la niñera porque es importante que el niño haga esto de las escobitas, que limpien, que organicen, como le dejamos menos trabajo a la auxiliar, entonces todo eso va entrando, va calando



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA EN ESPANTAPÁJAROS TALLER**

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Maestra de Espantapájaros Taller: Jennyfer Benitez

Maestra en formación: Nataly Avendaño

Fecha: Mayo 25/2018

Registro No. 15:

Vamos a dar inicio con el registro 15 del diario de campo correspondiente a la fecha del 19 de abril, el cual fue un jueves en el que invitaste a los niños y niñas a sembrar las semillas de cilantro.

1. ¿Qué se busca con ésta actividad que además es para todos los niños y niñas de Espantapájaros?

Aquí uno de los objetivos que aparecen en la carta que se les entrega a los papás es la huerta... Entonces, eso ya llevamos pues, en lo que yo llevo en Espantapájaros que éste es ya mi tercer semestre, por fin todas las profesoras nos pusimos de acuerdo y se hizo la compra o se pensó en la forma de armar esa huerta y se compró unas semillas que son fáciles de sembrar, que crecen rápido y que su cuidado no requiere de mucho... Entonces este semestre por fin se logró concretar, pero es algo que aquí en Espantapájaros normalmente se hace, no es algo que surgió de la nada, sino que es una iniciativa que siempre se ha llevado y ésta vez se concretó del todo. Ahora bien, es una propuesta que va de la mano con el proyecto de los indígenas y con el proyecto de los fenómenos naturales: el sol, la lluvia, el clima. Por lo tanto, creo que se dio muy de la mano para que este semestre se dé lo de la huerta.

2. ¿Qué se espera que pase durante el mes?

Durante ese mes, se sembraron las plantas... Bueno, se hizo ahí la experiencia de echar la tierra, echar las semillas, regarles el agua y muchos de los niños si se dieron a la tarea, sin que yo se los dijera... Es decir, si se motivaron con la experiencia y cuando vieron las materas en el parque si se asomaban para ver lo que

pasaba, entonces esa era mi intención como cuando se hace una actividad que no tiene un resultado inmediato, los niños cómo llegan a imaginarse lo que va a pasar... Esa era mi intención como si, se sembró pero que se imaginan que va a ocurrir, que necesitan para que no se mueran y por eso fue ayer (diario de campo, registro No. 24) que unos pocos días después de un mes, fue cuando propuse “bueno, ya” vamos a ver qué fue lo que pasó con eso y los niños si me decían como “ay si Jennyfer, yo ya había visto eso o yo ya había visto que las maticas habían crecido” y ahí fue cuando yo les hablé de las babosas, porque las babosas se comen las plantas, también del proceso de fotosíntesis, que muchas gracias a las auxiliares porque nos ayudaron a cuidarlas... Pero sí, a los niños no se les olvida absolutamente nada y los que tuvieron la oportunidad de estar en el patio sí estuvieron pendientes de lo que se había hecho y por ejemplo, Elisa reconoció cuál era nuestra materita, “sí que es porque es el tiene letras” pero ahí hay algo específico de esa materia que ella reconoció y sabía que era del grupo de Jennyfer.

3. ¿cómo hacer para que los niños tengan presente la siembra?

Eso también tiene que ver con las experiencias que ellos han tenido, ayer, te diste cuenta que ellos decían como “ay si yo riego las maticas, ay yo sembré, que mi hermanito sembró”; entonces cada uno se va haciendo una idea de que sí, para que crezcan las plantas hay que regarlas, necesitas del sol, necesitan de un proceso, lo de las raíces que muchos no lo sabían... Entonces es un proceso interesante en el que los niños deben esperar, por eso yo les hacía la analogía con el embarazo de las mamás: qué es lo que necesitan las mamás, pues el bebé no sale de un momento a otro sino que necesita alimentarse, crece y después ahí si nace.

- Sí, es ese proceso tanto de cuidado, acogida...

Si, ahí se ven ellos mismos que ellos no fueron siempre grandes, sino que ellos se alimentaron, tomaron agua y bueno, ese tipo de cosas.

Registro No. 17:

En este día del Diario de campo correspondiente a la fecha de abril 27 de 2018, en el que ustedes conversaron con respecto al tornado e hicieron una construcción colectiva del mismo para ambientar el salón...

4. ¿Cómo surgió el proyecto de los fenómenos naturales?

Éste surgió de una conversación que se tuvo aquí más o menos después de la primera semana, cuando los niños ya tenían más claro que habían hecho en las vacaciones y una niña llegó a contarnos que había estado en Canadá y que allá caía mucho la nieve y por qué la nieve era tan fría, por qué la nieve caía allá y por qué no caía lluvia... Entonces ese tipo de preguntas me permitieron ir viendo que por ese lado me podía ir y mostrarles libros a los niños, tener conversaciones y ahí los niños empezaron entonces a hablar quienes conocían la nieve... Pero lo definitivo fue la visita a la librería, pues allí nos dieron unos libros que son el de “El clima en 30 segundos” y “La Tierra en 30 segundos”, ahí empezamos a hablar y hablar, al principio no les fue llamando tanto la atención, pero con el libro de “La sorpresa de Osito Blanco” que es donde aparece la aurora boreal y que ésta tiene tanta relación con estas películas que los niños ven como “Frozen”, entonces ahí ya dijeron los niños como “listo, los fenómenos naturales”, también vamos a hablar de las montañas, de qué pasa en el desierto, que es lo que sucede en el cielo, por qué llueve, por qué sale el arcoiris, las nubes cómo son, como sabemos cuándo va a llover... Ese tipo de preguntas que fueron haciendo los niños y que fuimos consultando en los libros informativos, eso fue lo que dio pie al proyecto y que también algunos de los papás se han involucrado y en casa les muestran videos, les hablan de lo que sucede y es interesante ver que los papás se han involucrado mucho con esas preguntas que iban haciendo los niños y eso fue lo que le fue dando guía a cada tema que se vio.

Por otro lado, yo veo un vínculo con lo ecológico, lo que te decía en la anterior entrevista, a veces llueve muy muy duro y que a veces hace muchísimo sol y que se van a los extremos porque hay contaminación, porque hay una incidencia de la mano del hombre, pues yo siempre recalqué mucho eso y he visto un interés en los niños de por qué llega la basura al mar, que es lo que pasa con los animales cuando se encuentran con el plástico, como que ese tema ha surgido a partir del análisis de las conversaciones que tengo con los niños en torno a los fenómenos naturales, lo que ha surgido a partir de todas las experiencias que se han hecho.

5. ¿Cuál es el lugar de la literatura en el proyecto de fenómenos naturales?

El vínculo de la literatura con el proyecto se encuentra en todo, hasta los mismos niños están muy interesados en cualquier libro en el que aparezca un rayo, el arcoíris, en el que aparezca una nube o una nube negra, en el que aparezca un volcán... Los niños siempre lo tienen presente entonces si hemos tenido varios libros que nos han servido en ese aspecto y así muchas veces uso eso... Las narraciones sobre todo, para dar pie a un tema de conversación alrededor de los fenómenos naturales...

- Es decir, eso los invita a observar, a indagar...

Sí, eso ha sido, es la herramienta más importante en un proyecto de aula, como los libros ya sean narrativos o informativos o la poesía, como logran conectar a los niños con el tema de conversaciones y es una buena forma de invitarlos a conversar de ese tipo de cosas.

6. ¿Por qué dialogas siempre con los niños?

Eso es muy importante, lo de los saberes previos de los niños, sobretodo de un proyecto que surge de ellos, entonces si el proyecto es de ellos, uno no puede desconocer en ningún momento que ellos tienen unos saberes, que ellos han tenido unas vivencias y han visto unas cosas que pueden aportar significativamente a los temas que se están tratando aquí en el jardín. Entonces sí me parece muy importante, primero, recoger ellos que saben alrededor de esto, se hace, la conversación, se lee un libro... Eso es lo que yo siempre manejo, como que: hago la pregunta, leemos información que encontramos en los libros, luego se discute, ellos hacen las preguntas y luego ya de ahí doy paso a lo del trabajo de arte... Eso es lo que yo hago.

- Y al final, cuando cierras la experiencia...

Cuando yo cierro si me parece interesante ver como hicimos la representación de eso que hablamos, ya sea del tornado, como en éste caso o del fenómeno natural que hayamos visto, si me gusta como recordar qué materiales usamos para representarlo, para recrearlo... También si se hizo un experimento, también como se cierra eso, qué recuerdan de los datos que leímos en libros informativos y hacer aclaraciones.

7. Recuerdas cuando en un momento de la experiencia con el tornado, los niños me ayudaron a pegarlo...

Si es que eso es lo que pasa cuando un proyecto surge del interés de los niños, ellos lo hacen suyo, por ejemplo, si yo llego a quitar algo de la pared o de la carpeta es como “¿por qué lo quitaste si nosotros lo hicimos?” y no es la primera vez que me pasa que los niños me ven y yo digo “ay no, este dibujo no o este mejor” y ellos “no, eso va en la carpeta, tu nos dijiste que esto iba a ser así” entonces, el tema de respetar eso, de hacerlo tan suyo... Eso es lo que provoca esas acciones, que los niños digan “bueno, nosotros podemos colaborar, pegar” y este grupo se caracteriza mucho por eso, pues si se presentan muchos conflictos porque hay unas personalidades bastante fuertes, pero si están dispuestos a ayudar al otro y en la medida en que se acoge al que tiene problemas o al que tiene algún tipo de conflicto o lo que sea... Este grupo es muy dado a ayudarlo.

Tal como ese día, tú estabas allá encartada y todos “tengan acá” o “sí, eso lo ayudamos a pegar” y pues además, ellos pintaron ese tornado y ellos son conscientes que lo hicieron, así como la aurora boreal, que ellos la pintaron, le recortaron las estrellas o que todo esto ellos lo hicieron. Pues sí, ha habido una guía pero ellos lo hacen suyo porque es su trabajo.

Es como lo que pasó con el regalo de la mamá, fue un trabajo duro para ellos, porque mediaron con entre escribir mientras los otros están jugando y ese tipo de cosas, le dan un valor muy grande a ellos, porque saben todo el esfuerzo que ponen alrededor de cada cosa que hacen.

- También, por ejemplo los autorretratos o los dibujos que ambientan el espacio...

Si ellos se acuerdan y me reclaman porque ellos hacen y tengo pendientes un montón de cosas, pero sí es muy lindo ver que ellos hacen suyo todo esto, que a veces sí me ha pasado como “no, ellos no me están poniendo cuidado o esto poco les interesa” y me pongo a hablar con los papás y me dicen “sí, a mí llegó a contarme que la nieve, que hicieron no sé qué y que el volcán”, y yo como “aa sí, sí pusieron cuidado” pero mientras yo estaba aquí, sí era como mientras yo hablaba de una cosa, cada uno estaba pendiente de la ropa del otro, pero cuando algo les llama la atención y ya se vuelve como una constante conversación, es significativo para ellos.

- Entonces, los papás también han acompañado ese proceso, te comentan lo que ocurre en la casa con respecto al proyecto

Sí, a veces cuando yo doy por sentado que “hoy no fue el tema o que hoy no dio para tanto lo que estábamos hablando”, pero resulta que sí, les llamó la atención “por otro lado”. Por ejemplo, con el tornado, yo les conté que era el vórtice y que eso no sé qué y el tema quedó ahí... Y los papás me dicen “no, mira Jennyfer llegó a la casa a hablar de los tornados, que estos se llevan las cosas y que es muy diferente a lo que se produce en el mar o en la tierra, también que la aurora boreal” y yo sorprendida. De igual manera, Zayn que a veces tiende a ser muy reservado, en la casa les habla a los papás de los volcanes y todo se lo narra en inglés, entonces también todo ese trabajo cognitivo que hace este niño de lo que oye aquí en español, él se lo cuenta a los papás en inglés.

8. Y en cuanto a los experimentos, ¿los habías pensado como vínculo para el proyecto?

El complemento fueron los experimentos, porque una cosa es hacer toda la parte de arte y conversar y crear ideas, pero el hacer los experimentos, como lo hace tan vivencial, son experiencias para manipular y eso terminó mostrándoles a los niños unas posibilidades de jugar con los materiales de una manera que no es solo hacia el arte, sino a una forma de responder las preguntas, de ver cómo funciona lo que se encuentra a nuestro alrededor, como con el anemómetro (ver Diario de campo registro No. 25), en el que todos les contaban a los papás como “mira lo tienes que soplar, que era para el viento”... Eso también incidió en que los niños se respondieran muchas preguntas y apropiaran más el proyecto, les permitió jugar con un montón de materiales, jugar con luces... Porque una cosa es como el dibujo, la representación, pero el ver cómo se produce, ver qué es lo verdaderamente sucede, cómo se desmenuza eso. Por ejemplo, lo de la lámpara de plasma, lo de las geodas, yo creo que ese tipo de cosas nunca se les va a olvidar porque es como enfrentarse a eso que queda muchas veces en el aire como “sí, palabras bien bonitas, dibujos muy bonitos” pero yo lo vi, lo observé... Yo creo que eso fue fundamental.

- Es decir, lo pensaste desde lo vivencial...

Sí, desde lo vivencial, porque este proyecto si no se hace con experimentos no va a tener el mismo significado para los niños porque da para eso, para muchas cosas que brindan experiencias.... Este proyecto

da para muchas cosas de esas y son cosas que no se pueden simplemente hablar sino que se tienen que sentir.

9. Además de esta experiencia del tornado, había otra de expresión corporal, en la que en la propuesta que hiciste de usar los aros como carros y que los pasajeros debían rotarse; los niños, por ejemplo, Lucía y Samuel decían que “ambos querían ser el piloto y ubicarse al frente” pero ellos mismos lo resolvieron, ninguna de nosotras interfirió en ese proceso, ellos mismos resolvieron “bueno, tú vas a ser el piloto, yo voy a ser el otro piloto (o copiloto)” y ambos vamos afrente. Entonces, ¿cómo se realizan esos procesos de manejo de conflictos en Espantapájaros?

Eso tiene mucho que ver con los momentos de juego, el estar entre pares, a los niños les exige eso, puesto que los niños tienen que encontrar las maneras de resolver lo que acontece, lo que les afecta... En eso tiene que ver con tantas historias, como que ellos leen que toda historia tiene un comienzo, tiene un nudo, pero que toda historia hay un final, es decir, en todas las historias hay un conflicto pero siempre tiene una manera de resolverse, entonces los niños a medida que van creciendo se van enfrentando a diferentes situaciones que los obliga a tomar decisiones, y en la toma de éstas, es muy importante ya reconocer al otro, qué implica que yo decida hacer tal cosa y que tienen unas consecuencias, que no son solamente para sí mismos sino que hay otro que va a estar directamente afectado. Entonces en ese tipo de cosas creo que el enseñarles, el estar sujetos a unas reglas, a un manual de convivencia que ellos mismos realizaron... Esos les va dando un esquema mental de buscar soluciones para todos, hay cosas que definitivamente no se pueden arreglar pero en la medida en que los niños saben que hay una manera de actuar y que hay una manera de no afectar tanto a los demás, ahí en ese tipo de cosas van buscando soluciones a los conflictos.

Hay unos niños a los que todavía se les debe dar un acompañamiento, pero también está en el adulto, quien es el que está acompañando a ese grupo de niños. En este caso, pues soy yo, la profesora y hay que ayudarles a poner en palabras esos sentimientos, eso, que aparezca en el manual de convivencia “expresar los sentimientos a través de las palabras” y no con llanto o con gritos, es muy importante porque ahí la posibilidad de expresar con palabras, aprovechando, por ejemplo, que este grupo de niños tiene una expresión verbal muy muy grande, entonces es relevante buscar las palabras adecuadas para manifestar esos sentimientos, si abre paso para que esa resolución de conflictos se dé de manera más armónica.

Lo mismo se da dentro de las actividades: compartir, trabajar en equipo... En ese tipo de cosas los niños se dan cuenta que no siempre van a conseguir lo que quieren.

10. ¿Qué se busca fomentar en los niños cuando se realizan experiencias de encuentro?

En ese tipo de actividades, los niños se van dando cuenta que es mejor trabajar con el otro, es más chévere jugar con otro... Y así se va dando, por ejemplo, en ese trabajo en parejas cuando no hacen equipo con el niño que quieren, eso es todo un trabajo de resolución de conflictos, de convivencia, de ver cómo se puede trabajar con el otro... Porque si a uno de adulto todavía le da muy duro como que “yo siempre trabajo con ésta persona, con esta persona me entiendo” pero resulta que un día no se pudo, entonces este tipo de cosas, también va ayudando a afianzar esas relaciones en diferentes ámbitos.

Pues sí, ellos son un grupo muy consolidado, ya llevan año y medio juntos, ya conocen sus distintas personalidades... Pero sí, yo tengo la oportunidad de estar con niños de diferentes edades en el taller de movimiento y ahí también es como “el niño que ya tiene cuatro años tiene que trabajar con el que tiene dos” entonces ahí cual es la manera de trabajar con un niño que es más pequeño, con un niño que no tiene las mismas habilidades que el otro...

Entonces, ahí también se están enfrentando a un montón de cosas que les dan unas herramientas muy importantes para sus vidas, pues se encuentran con diferentes personas con capacidades diferentes, que tienen una manera de ver el mundo diferente pero que finalmente va a haber un punto de encuentro en el

que se van a poner de acuerdo o no van a hacer nada, así que está en ellos el seguir disfrutando, el seguir en el juego, que estén haciendo una tarea o un trabajo, lo que sea... Pero es ir inculcando eso, que siempre va a haber un punto de encuentro, siempre entre dos personas debe haber un punto de conciliación y a algún punto tiene que llegar... Para eso son todo este tipo de actividades, pues si, tienen mucho de reconocimiento del espacio, de coordinación y demás, pero es más lo de convivencia y como los niños se empiezan a enfrentar a lo que acontece en este mundo.

- ...A lo diferente, por ejemplo, en ese taller de movimiento que habían niños de diferentes edades ¿qué veías?

Uy, más el año pasado, que era como “no, yo siempre voy a trabajar con este niño” y en ese día les tocó con otro, a veces no se puede hacer nada.

Además, yo veía que las niñas tenían eso de cuidar al más pequeño, como que hay una manera de acompañarlo, de tomarlo de la mano. Pero a los niños, cuando ya les digo “ten cuidado que es más pequeño que tu” y ellos reaccionan como “sí, no me puedo mover igual como el que tiene mi edad, como el que tiene mi mismo tamaño”. En este grupo, tenemos el ejemplo perfecto de Emilio que es un niño que este semestre se encontró con un montón de niñas que le dijeron “con nosotras usted no puede ser brusco, entonces cuidado como nos tratas” y Emilio, empezó a medir sus distancias y su fuerza. Asimismo, cuando Miguel lo busca, siendo el más pequeño y ambos construyen un vínculo a pesar de la diferencia de tamaños.

Entonces yo creo que en la diversidad, los niños se encuentran con una manera de desenvolverse, que muchos niños no tienen... Pero si es importante, hacerles ver a los niños las diferencias, pero recalco que hay un punto de encuentro en todo ser humano, pues compartimos unos afectos y estos finalmente nos van a llevar a buscar una solución.

11. Finalmente, ¿cómo te sentiste leyendo tu experiencia en el Diario de campo?

Fue bonito, es interesante ver siempre qué tiene que decir una persona que no está dentro de la planeación, me refiero a que si tú vienes acá, ves lo que yo hago y por eso, es interesante ver que otra persona también vio mi objetivo sin que yo te lo dijera y tu lograste plasmar mi intención y yo quedé como “aaa sí, eso era”. Entonces, eso es muy curioso porque si, yo siempre pienso las actividades, tengo mi objetivo pero al momento de llevarlo a cabo es muy diferente, así que ver que si coincide mi visión con lo que hice es bien bonito, si me gustó la experiencia de verme narrada, pues eso es un trabajo que yo no había tenido porque fue ya cuando llegué a Espantapájaros que yo llegué a tener a mi cargo a unas maestras en formación, que me permite verme narrada, es bonito, es un reconocimiento a mi trabajo.

Igualmente, esa narración me permitió verme en un relato que condensa el trabajo de los niños, sus voces, como está también mi voz... Me gustó totalmente la experiencia de verme, de leerme.



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA EN ESPANTAPÁJAROS TALLER**

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Maestra de Espantapájaros Taller: Nancy Ruiz
 Maestra en formación: Alejandra Muñoz
 Fecha: Mayo 25/2018

Con relación a los diarios de campo que leíste, me voy a remitir a una experiencia en particular, que fue el día en que pusiste a pintar la pared del salón de arte a los niños pero además también pintaste tú Sofi, y Geral.

¿Qué sentido tiene eso para ti o cuál era el objetivo que buscabas?

- Bueno, primero quiero decir que esta actividad fue una actividad extra, era algo que no estaba planeado, era más una extensión de la actividad, teniendo en cuenta que es el salón de arte es uno de los lugares en los que más realizamos trabajos como pintar, trabajar con diversos materiales que ocasionó el daño de las paredes y teniendo en cuenta que ya llevamos una gran parte del proceso con los niños, el salón está un poco descuidado puesto que los niños pintan y hacen distintas actividades en este salón, esto ocasionó que el salón se encontrará un poco rayado y pintado pero no solo este es importante ya que también aporta a fortalecer el trabajo en equipo, y así mismo un trabajo individual, ya que ellos debían pintar la pared de arriba hacia abajo lo cual permitía que, se involucrará su todo corporal así mismos buscar la manera en la que ellos comprendieran que es necesario cuidar algo que nos estaban prestando, cómo es este salón.

Esto permite organizar el salón, así como también que los niños y niñas tengan una conciencia del cuidado de estos espacios, y más aún cuando se realiza una experiencia significativa esto se debe tener en cuenta, es decir, que ellos comprendieran la importancia del cuidado del salón de arte puesto que este es un espacio que se va transformando a medida que va avanzando el semestre, por tal razón es necesario dejar este lugar de la manera en la que nos encontramos, Y en este sentido también es una colaboración a la institución como también una invitación a mantener este lugar en buen estado así como también una buena organización.

-¿Tú crees entonces que esta experiencia propuesta por ti, de cuidar el salón en un acto simbólico puede realizarse con todos los niños y niñas de Espantapájaros?

Claro, mira esa actividad la genere yo, al observar que las paredes estaban un poco deterioradas, “están feas” por llamarlo de alguna manera es decir, la hice para convocar a los niños al trabajo en equipo colectivo con la conciencia del cuidado de un espacio que nos prestan de alguna u otra manera, siempre teniendo en cuenta el interés del niño y que es necesario cuidar este espacio, pues precisamente buscaba que los niños se involucraran en éste, creando conciencia del cuidado de estos lugares. Probablemente, yo también lo hubiera podido hacer en un momentito, cuando los niños se fueran, me hubiera podido quedar una tarde acá en el jardín pintando, pero pues la idea era que los niños también dieron su aporte, para que pues se encuentren bien este lugar que es un espacio en el que todos nos encontramos.

Por eso, creo que sí sería importante que cada una de las maestras tomará conciencia de esto y también diera su aporte al cuidado de estos espacios que con el tiempo se transformando. Partiendo de una motivación mía en el que no solo sea un trabajo colectivo como también trabajo individual, es decir que exista entre ellos la conciencia del respeto del límite, del espacio en el que estamos el otro ejercicios es de coordinación físico manual porque estoy haciendo movimientos de arriba hacia abajo cuyo finalidad era cambiar un poquito el salón.

_ Otro aspecto importante que quiero resaltar, es que eres una maestra muy afectiva con ellos, siempre los abrazas, les dices cumplidos, que son importantes para ti, les demuestras que los quieres y les cuentas lo

importante que son para el grupo, en el momento de saludo les dices que hagan la súper vuelta, ¿qué buscas con esto?

Bueno mira primero que todo yo pienso que este tipo espacios como es el saludo para mí es un ritual no es una rutina, además muy propio de la maestra, si tú te das cuenta cada maestra saluda de manera distinta, por mi parte, a mí me gusta empezar la mañana saludándolos con algo propio de ellos, partiendo del gusto de ellos, es un ritual que te permite romper el inicio de la mañana, abrir este espacio que es muy de ellos y que les permite sentirse que son importantes para el grupo, ya que siempre se busca la manera en la que ellos puedan comentar sus experiencias y vivencias, que se manifiesta en el gusto por la ropa que tienen puesta, así mismo que hicieron o cómo se siente en el respecto a novedades de su vida cotidiana. Y por tal razón creo que eso permite la motivación de ellos con cosas que sé que son significativas para ellos.

_¿tú crees que este tipo de rituales como lo denominas permite fortalecer los vínculos afectivos entre ellos, es decir le permite a ellos que se interesen por el otro?

Algo para mí fundamental, es evidentemente este tipo de rituales, puesto que permite hacer una especie de sensibilización. Una de las cosas que esto permite, es que los niños busquen la manera de vestirse y se interesen por ellos por ejemplo la mamá de Rafa me contó que él dice “hoy quiero ponerme la camisa de “tiranosaurio rex” , porque con esto me va saludar Nancy y todos mis amigos, entonces Fíjate que este tipo de rituales va más allá de sólo el momento el saludo porque convoca al niño a pensar cómo se van a ir vestido o qué tipo de objeto traerá para ser saludado.

_Bueno me he dado cuenta que eres una maestra que busca mucho que exista un diálogo entre ellos y además convocarlos a la reflexión, un claro ejemplo puede verse cuando Salvador se porta brusco con algún amigo y tú lo convocas a reflexionar del por qué está haciendo eso, le dices que no está bien, te pones a la altura, lo miras a los ojos, le explicas sobre lo sucedido, ¿qué buscas con esto?

Mira yo pienso que este tipo de actos permite que el niño reflexione de porqué de su actuar, sea es el momento en el que el niño se piensa, que de esta manera el niño puede aceptar que existen algún tipo de diferencia y que estas diferencias son válidas en aspecto de la vida, que ello reconozcan las diferencias y puntos de vistas de los demás, que puede que no sean los mismos míos, así como también que existe ese momento de la reflexión que muchas veces no se logra, así que él pueda contenerse.

Es decir que se pueda regular, y buscar que el niño empiece a razonar, claro está que hay momentos en los que eso no se puede porque el niño o la niña no está en la disposición de hacerlo y así que ellos comprendan que cada acción tiene su reacción por llamarlo de alguna manera, es decir que cada acto tiene una consecuencia que empiecen a entender que en el momento de convivencia no puede ser siempre lo que ellos quieren o desean porque existe el otro.

_ Además, en el momento de iniciar el ritual hace algunos días estábamos saludándonos y Emilio no estaba saludando a los amiguitos, tú te diste cuenta y le dijiste que sí no saludaba él pues nosotros no lo íbamos a saludar. Luego de esto, le dijiste que cuando llegará la amiga, la íbamos a saludar pero mientras que ella estaba en el baño lo saludamos a él luego de esto cuando llegó la amiga para hacer el saludo, Emilio canto y de hecho fue el que más duró lo hizo, ¿qué buscabas con esto? ¿Cómo te sentiste después de que te diste cuenta que Emilio fue el más interesado en cantarle a su amiga o a su compañera ?.

Fíjate que precisamente eso es lo que se busca que el niño por medio de comparaciones tomó una conciencia, es decir que reflexione sobre sus actos es como que el niño empiece a cuestionarse por qué y yo lo cuestiono porque es decir yo no estoy saludando a mis amigos entonces pues no voy a esperar que me saluden a mí, tú cómo te vas a sentir si no vas a ser saludado y si no estás saludando a los demás es decir que se ponga en los zapatos de los demás, Yo sé que ellos no son perfectos y que no siempre van a estar en

la mejor actitud, que muchas veces se encuentra la pataleta, la rebeldía, son cosas que muchas veces uno no puede controlar pero pues son niños, pero es que es por medio de la palabra invitas a hacer algo, porque no puedes esperar algo que tú no estás haciendo.

_Uno de los aspectos que rescató es el momento de las onces cuando los niños esperan que tú les levantes los papeles, las basuras y que tú los invitas a ellos a reflexionar con relación a esto, diciéndoles que son papeles que tú no usaste y por ende ellos son los que se tienen que levantar depositar su basura en el lugar donde es adecuado, ¿tienes algún tipo de propósito con esto?

Hay varios aspectos uno de ellos es por Sofía por ayudarle porque pues en la medida de lo posible buscó la manera de que los niños recojan su reguero, que sean muy autónomos, pero muchas veces yo le recojo el reguero, pero no se lo recojo a todos, se lo recojo a las personas que yo veo que en realidad son activas, que se paran y botan su basura. pero por cuestiones de tiempo muchas veces y por agilidad prefiero yo levantar rápido lo que ellos usan, pero ahí niños que en realidad yo no les ayudé a hacer este tipo de cosas, por cuestiones de autonomía porque los niños muchas veces no lo hacen y esperan que lo haga yo, cómo es Cristóbal que es un niño que espera que le levanten todo y pues a esos niños yo no los levanté nada, porque es la forma en la que ellos pueden adquirir esa autonomía y cómo hay otras personas como Lucía que sí muchas veces le recojo su basura porque sé que ella lo puede hacer y que lo hace de manera consecutiva. Así como también por organizar el grupo.

-¿Por qué para ti es importante que ellos se miren a la cara?

Bueno yo creo que esto permite que se genere un encanto especial y para los niños es algo indispensable que se trate de eso porque el contacto visual y el habla, es otro lenguaje, es como cuando le lees un cuento y vas a ver las imágenes, entonces el contacto visual es indispensable, ya que esto invita, provoca.

-Por último, que sientes al leer el diario de campo en donde se plasma lo que realizas?

Chévere, me ayudo a trasladarme a la experiencia misma.



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

APROXIMACIÓN A UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA EN ESPANTAPÁJAROS TALLER

ENTREVISTA A

PROFUNDIDAD Maestra de Espantapájaros Taller: Liliana

Benavides Maestra en formación: Ingrid Tapiero Fecha: Mayo 25/2018

- ¿Cómo te has sentido siendo maestra de este grupo?

Es empezar a reconocerlos, hace mucho tiempo no tenía un grupo de este rango de edad, entonces es volver a bajar, porque había estado con más pequeños hace mucho tiempo y me había mantenido de rango de edad dos, tres años arriba. He vuelto a bajar, a mirar las cosas en las que ellos están y a reconocerlos y desde ahí

parte todo. El trabajo ha sido muy rico con ellos, son niños inquietos, curiosos, todo el tiempo están preguntando y le ayuda a uno a mirar más posibilidades.

- Al inicio de la jornada, planteas el momento del saludo, ¿Cómo planteas ese momento? ¿Qué sientes cuando los niños plantean la sorpresa?

El saludo se ha ido construyendo, ellos ya tienen su dinámica, ya saben que el saludo es parte de lo que ellos han hecho siempre en Espantapájaros, lo nuevo es para los nuevos y para mí. Es recibirlos, darles la posibilidad de bueno, estamos todos, nos vamos a saludar y que ellos también desde el saludo se empiecen a reconocer, los chicos nuevos empiecen a nombrar a los otros a identificarlos, es la posibilidad de reconocernos, que somos parte de un equipo y estamos trabajando acá todos los días que mejor que partir del saludo.

Lo de la sorpresa son divinos con su sorpresa, lo han hecho de mitad de semestre para acá y están con su “sorpresa, sorpresa”, les encanta esconderse y juran que están súper escondidos y que yo no los veo, se organizan para que cuide uno y yo no venga o que me entretengan. Ha sido muy lindo, a mí me encantan que me sorprendan todos los días.

- En el registro de campo N° 9, escribí que nos saludamos y recordamos a quienes no vieron, ¿Qué sentido tiene recordar a quien no está?

Bueno, yo lo tomo en varios sentidos, primero para hacer conciencia del grupo, en términos de cuántos somos, cuántos faltan, que se puede tomar también desde la parte matemática. Pero también es para que ellos mismos empiecen a reconocerse, porque en un principio era más difícil que lograrán identificar a las personas que faltan, en la medida que uno lo hace todos los días para ellos va siendo más fácil y ya dicen, si falta tal. También como pasan a preguntarnos quienes faltan pues quien mejor que los niños que den cuenta de las personas que faltan, entonces, es para contarnos, para recordar al otro, para los nombres.

- En este día hicimos en el taller de cocina pinchos de fruta y no sé si recuerdas que Antonia se lastimó con el cuchillo y los niños empezaron a preguntar sobre esto y tú hablaste al respecto, ¿Por qué hablar del autocuidado en esta situación específicamente?

Para que vean que sus acciones tienen repercusiones, pues acá ellos tienen la posibilidad de trabajar con diferentes utensilios o herramientas, la idea es que ellos aprendan a cuidar su cuerpo y para esto tienen que aprender cómo se manejan ciertas herramientas que yo les doy, cual es el uso que tiene. Y en esa medida, reconocer que usamos y por si alguna cosa pasa, también nos podemos lastimar, bien sea porque yo estoy distraído o de pronto se me fue por donde era, tal vez porque mi compañero puede incidir, estamos con cuchillos, en una mesa donde hay varias personas, puede ser por mi mano, que desafortunadamente me corte o de pronto me hizo lastimar. De ahí el hecho de recordar que nos cuidamos a nosotros, a los demás, para que ellos desde pequeños tengan la facilidad de usarlos y cuando tengan cosas más complejas puedan usarlos y tener cuidado.

- En ese sentido, ¿cómo planteas el taller de cocina?

Nosotros tenemos como un objetivo, que ellos tengan el acercamiento a vivir el espacio pero también es la posibilidad de ofrecerles actividades que les desarrollen ciertas habilidades, si te has podido dar cuenta hay unas que son de picar, untar, partir, hay muchas, como por ejemplo, tener que exprimir una naranja, para la fuerza. La idea es que a través de las recetas nosotros podamos cumplir no solo con el objetivo de la receta y que eso se vea reflejado en muchas otras cosas. Es un pretexto para que ellos hagan desarrollen diferentes habilidades, como la fuerza, coordinación.

- Luego, volvimos al salón y planteas una experiencia sensorial afuera, ¿Qué sentido tenía esta, porque la planteaste?

Es una experiencia ubicada en el espacio de exploración sensorial, lo que trato es que cada semana hacer énfasis en un sentido, hemos hecho cosas relacionadas a la vista, con el tacto, con oler y pues en este día, era a través de la piel y todo lo que podemos percibir, entonces, uno se da cuenta que chicos les cuesta percibir a través de sus pies, el tener ciertas sensaciones a través de cremas u objetos que no toleran en su cuerpo. Por eso hago un acercamiento, uno a eso y no los obligamos, te diste cuenta, al que quería se untaba, lo disfrutaba, se embadurnaba, se limpiaba y hacía de todo. Pero hay otros que son más cautelosos que van con el dedito o de pronto se aplican un poquito y ya. Es brindarles muchas posibilidades a nivel sensorial, que se den cuenta que todo nuestro cuerpo es capaz de proporcionarnos sensaciones a través de los sentidos. Se busca que aprendan a reconocerse, que les gusta que no, que les genera y que tengan la posibilidad de decir, no, definitivamente no o sí que chévere lo puedo hacer y también de ayudarlo al otro a partir de lo que son capaces de mostrarle a la otra persona.

- En ese día, asistimos al club de lectura, ¿cómo planteas este espacio? ¿estableces algunas reglas?

El club ha sido un proceso que ellos también tienen desde pequeños, los que ya llevan acá mucho tiempo y ven a la lectura como uno de sus gustos y pasiones. Es la posibilidad que ellos se acerquen a los libros, en la edad que tengo ahorita ellos ya deciden y uno se da cuenta los que tienen gusto por alimentos, por los experimentos, los de cocina, los que les encanta el espacio. Lo que hicimos al inicio fue recordar que nos podemos llevar tres libros, los días en los que hay que devolverlos, ellos ya saben que firman y al firmar son responsables que esos libros vuelvan acá para que otras personas puedan disfrutarlos. En ese sentido, hay unos que se toman el tiempo para mirarlos y en cierta medida también uno les puede sugerir, de acuerdo a lo que uno va sabiendo de ellos, hay unos que lo aceptan y otros que tienen sus opciones, es brindarles la posibilidad de crearles su propio criterio y puedan elegir ellos solitos.

- ¿Por qué en ocasiones recuerdas moderar el tono de la voz?

Es una regla, es más que todo porque es un espacio compartido, entonces, pues obviamente uno a veces se emociona pero también hay un momento en el que invade el espacio del otro o el que quiere pasar si están sentados, y quiere pasar por encima. También siempre procuro recordarles el respeto por el otro así como nos gustaría que nos respetarán a nosotros y para que se den cuenta porque ellos a veces de la emoción no se fijan de su tono de voz, entonces no son conscientes o piensan que están hablando pasito y resulta que están gritando, a veces alguien se lo recuerda, no solo yo sino los niños empiezan a decir, bájale el volumen, empiezan a demandar cosas para ellos que les afectan en lo que están haciendo, que es leer y seguir la secuencia de lo que leen.

- Ya el último momento del día, haces la despedida ¿cómo la realizas?

Lo del cierre, es muy parecido a lo que hacemos en cada actividad, explicamos, lo ejecutamos, recogemos limpiamos y ya. En la despedida, es la forma de cerrar el día, pues cada cual se va para su casa. La idea es que sea divertido, algo que les guste, ya se saben la parte del baile, son cosas que han funcionado con ellos, les gustan los sonidos de los animales, hacer ruidos, saltar. Con la despedida del viernes, ellos ya saben que no nos vamos a ver ni sábado ni domingo, entonces Lili acuérdate que es el lunes. Se va volviendo algo que van interiorizando.

- ¿Por qué pensar en un momento de juego libre?

Lo del juego, son espacios que posibilitamos sí hay momentos que tu vez, logramos agruparlos, entonces el juego del avión les ha encantado, ese fue el máximo de este semestre, cada que pueden quieren el juego

del avión, pero también le damos la posibilidad de que busquen otras alternativas que construyan, que logren empezar a acercarse, pues están todavía en su etapa egocéntrica y que muchos quieren jugar solitos, pero en ese tipo de juegos ellos logran hacer clic con el otro y sin pensarlo a veces logran crear, o empiezan a poner una ficha y otra y se dan cuenta han construido la muralla, el palacio y se divierten. Es darles la posibilidad y que se den cuenta que pueden explorar con diferentes cosas, que no siempre tienen que ser juguetes como tales, sino con cosas que nos proporciona la naturaleza y que uno juega y se divierte.

- Decías que al final de las actividades buscas que ellos limpien y organizan, ¿Por qué plantear esto?

Pues obviamente nosotros recibimos un espacio por alguien que se ha encargado de disponerlo para nosotros y en la medida que ellos van creciendo también son capaces de tener ciertas responsabilidades y cuidado de su espacio. Entonces, este es nuestro espacio y el hacer la limpieza y dejarlo limpio y agradable para nosotros también es parte de ese crecer y de entender que si todos estamos de un espacio que disfrutamos que mejor que hacerlo si está limpio, organizado. También en la misma lógica, todos ayudamos, porque todos ensuciamos, todos limpiamos y dejamos agradable el espacio para continuar con las diferentes cosas.

- De acuerdo a lo que planteas sobre el juego libre que convoca, esto hace relación con la experiencia que hiciste en el registro N° 14, del juego concéntrese y otras, ¿por qué propones trabajar o jugar en parejas o grupos?

El par se convierte como en un modelo a seguir en muchas ocasiones, no solo es el modelo sino en un momento puede llegar a demandar de parte mía, ciertas cosas. Cuando se busca que ellos estén así en parejas, es que se reten un poco y puedan llegar a realizar cosas que ellos creen que no pueden hacer, cuando se ven reflejados o ven que ellos pueden hacerlo se convierte en algo satisfactorio. La idea es que ellos se den cuenta que cuando están con otro si pueden hacerlo, que dice, dale tú puedes, mira que yo te ayudo, ahí el otro se convierte en una fuente de apoyo o como decíamos muchas veces en el compañero que nos ayuda a jalonar eso que necesitamos seguir avanzando.

- En este momento de juego libre, hay momentos en los que intervienes o los dejas ser y disfrutarlo, ¿Por qué y cuándo hacerlo?

Ellos brindan esa posibilidad, si te has dado cuenta hay momentos en los que ellos organizan sus cosas y hay otros en los que ellos llaman y empiezan a dar como señales y lo empiezan a involucrar a uno. También hay momentos en los que hay que estar al margen y ver qué pasa, a que juegan, con que, con quienes, que requieren observar. Pero también hay momentos para estar involucrados con ellos y recochar.

- En el registro N° 14 escribí sobre un conflicto que se presentó por un juguete así como otros que he evidenciado ¿Por qué hablar con los niños e invitarlos a resolver estas situaciones?

Ellos van creciendo y a la medida que crecen deben encontrar otras posibilidades de exigir sus cosas que no sea necesariamente a través del golpe, del empujón, que es muchas veces las reacciones que ellos tienen de pequeños, porque ellos están usando un lenguaje, su vocabulario es más amplio y pueden decirle a los amigos las cosas que necesitan o que no les gustaron. Hay que ayudarlos a que ellos empiecen a utilizar ese lenguaje, ponerlo en un contexto que les permita solucionar las cosas, el lenguaje no solo es para comunicar, para escribir o hacer otras cosas, sino que también me permite acercarme al otro, solucionar, buscar otras alternativas. Es empezar a darles esa herramienta y que les va a servir a lo largo de su vida.

- De ese convivir diario, ¿Por qué plantear el manual de convivencia?

Se va dando en la medida que se van presentando situaciones, hablamos de construir el manual, como ellos ya tienen su experiencia han venido construyendo manuales durante su estancia acá. Ellos ya saben que hay ciertas cosas que no podemos permitir que pasen y que al ser un grupo, todos tenemos que respetar ciertas normas que nos van a facilitar la convivencia entre todos. Que pasa, se van presentando situaciones, y van diciendo, yo creo que esto es importante que vaya en el manual de convivencia, entre ellos empiezan a decir es importante, por favor lo escribes en el manual. Por eso van apareciendo normas, pues si tú ves, esta no morder, rasguñar por qué, se presentaron situaciones en donde alguien rasguño para solucionar, y conversando se dan cuenta que estas situaciones nos afectan y nos pueden dejar una huella en nuestra piel, nos hace sentir mal. Además, el hecho de tener que firmarlo, es mi compromiso personal de que yo con mi edad y mis medios me voy a intentar en lo posible de no hacerlo.

- Esto hace relación a un día que tú tomaste la iniciativa de escribir “no escupir”, ¿Por qué lo hiciste?

Pues hay algunas situaciones que empiezan a ser reiterativas, entonces, puede que se presente y que uno lo haga y el otro, se vuelve repetitivo o como cadena y fue un momento en que les ayude a recordar las reglas.

- En el registro N° 14, ese día no había llegado Simón y tú invitaste a Joaquín a jugar con otros niños, ¿por qué invitarlo a relacionarse con los otros?

La idea es que ellos se vengán a gozar el espacio y si no se le abren las posibilidades él va a estar triste y empieza a decir a que vine. Es brindarle la posibilidad de que no está él, pero están otros que pues yo entiendo de lo que quieres mucho y lo extrañas, pero en la medida que te acercas con otros y haces otras cosas, te das cuenta que te puede divertir y no es necesario siempre estar con una sola persona.

- En ocasiones, tú pones en contexto una situación o ejemplificas a la hora de hablar con los niños, como la ocasión de que explicaste sobre las cárceles, pasarse un semáforo en rojo, entre otras ¿Por qué hacerlo?

Yo creo que los niños viven el mundo, están en él, lo exploran y viven de muchas maneras y para mí es importante explicarles el porqué de las cosas, son niños, sí, pero a los niños también se les puede explicar, uno muchas veces dice los niños todavía no comprenden y resulta que comprenden más de lo que uno cree y pues obviamente uno no le va a explicar todo, pero hay cosas que comunidad son importantes y yo no puedo pasarme el semáforo en rojo y atravesármelo a todos, no puedo, hay normas, responsabilidad conmigo, con el otro y son cosas que ellos ven y desde pequeños lo van teniendo de referencia y es más fácil de entender las cosas y no intentar tapar todo, pues él ha tenido sus experiencias que le van a dar su propia explicación de lo que sucede, entonces si ellos preguntan o se da la necesidad de explicarles para mí es importante hacerlo.

- ¿Por qué promueves la participación de los niños y niñas a partir de votar para elegir cierta acción entre todos?

Ya hemos hecho estos ejercicios, es darse cuenta que a veces hay varias opciones, y que lo que te decía con los libros, es tener tu propio criterio para elegir cierta cosa, puede ser que me gusta y que ese tipo de cosas las empiecen a ejercer ellos mismos y yo que ellos propongan, bueno, no nos pusimos de acuerdo, que podemos hacer, votemos o elijamos el que tiene más votos. Ellos se van dando cosas que también pasan en la vida real, siempre nos van a presentar varias opciones y a pesar que somos quince vamos a elegir, puede que coincidamos o no, o que surjan otras propuestas y abran el panorama.

- ¿Por qué enviarle una carta a Tomás cuando estuvo enfermo o acogerlo cuando estuvo triste porque Juan Luis se iba?

Es ser un poco empáticos, pues compartimos la mayoría de nuestro tiempo con las otras personas, hay niños que han estado desde que era bebés, y han sido como hermanos. Si es promover un poco el sentir el afecto por la otra persona, bueno estás mal qué puedo hacer para ayudarte, mira estás mal pero no viniste y nosotros te extrañamos y te lo vamos a poner de cierta manera en una nota o mensaje, que tú te des cuenta que eres importante también para nosotros y que haces parte de nuestro grupo. Es más con ese sentido, empezar a reconocerlos, qué nos extrañamos, que por ejemplo, lo que pasó con Juan, él se tiene que ir pero que no quiere decir que no nos ponga tristes y que Tomás lloró, y que reconozcan esas emociones y que en su edad es difícil que afloren con palabras, es ayudarles a poner en palabras lo que ellos están sintiendo.

- Una última pregunta con relación a tu práctica ¿Por qué plantear la experiencia de marcar las canecas para la separación de residuos y cómo lo vinculan a toda la comunidad de Espantapájaros?

Esta experiencia la planteamos los grupos grandes, pues ellos nos pueden ayudar a los más pequeños, la idea es les contarán a ellos donde depositar las cosas, porque iban ahí. La idea es que todas la maestras estuvieran activas, que manejaran el mismo lenguaje y que no tuviéramos que estar nosotras para que funcionará, si no que ellas cuando estuvieran en otros espacios les contarán a los niños, miren lo que pasa, pues ellos también preguntan, que dice, que es ese dibujo.

- ¿Algo más que quieras decir? ¿Cómo te sentiste al leer tu experiencia planteada en mis palabras?

Es reconocer otra mirada, uno lo hace, se lo piensa, tiene ciertas cosas planeadas, pero ya cuando lo lees de manos de otra persona que vivió también la experiencia y que no son los niños, es reconocer otra serie de cosas que pasan y entonces también uno mira, esto lo pude hacer diferente, como empezar también a repensar otras cosas y eso me gusta mucho.

La posibilidad está dada de seguir haciendo cosas y pues me alegro de trabajar contigo, es reconocer las experiencias que se van dando y también lo mencionamos mucho de que toda causa tiene su consecuencia. Es vivirnos la vida, pero también reconocer mis límites, mis posibilidades, mis encuentros, desencuentros que se van dando en ese trasegar por el mundo. Entonces, pues gracias.

Anexo 5: Cuadro de análisis de contenido

CATEGORÍAS INICIALES	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES	DIARIOS DE CAMPO / ENTREVISTAS
RELACIONES CONSIGO MISMO	CUIDADO DE SÍ	Relaciones consigo mismo en experiencia de juego	D1R4P9, D1R10P10, D1R12P6, D2R2P2, D2R3P3, D2R5P5, D3R2P3, D3R4P5, D3R6P5, D3R6P6, D3R10P8, D3R12P12, D3R12P14, D3R12P15, D3R13P7, D3R20P4, D3R20P5, D3R20P6, D3R20P9, D3R22P2, D3R22P3, D3R24P9.
		Relaciones consigo mismo en experiencia de arte	D3R2P5, D3R4P7, D3R6P7, D3R8P24, D3R8P25, D3R10P17, D3R10P18, D3R10P19, D3R10P21, D3R11P13, D3R12P17, D3R12P19, D3R13P12, D3R10P17, D3R11P13, D3R12P17, D3R12P19, D3R13P12, D3R15P6, D3R15P28
		Relaciones consigo mismo frente a la literatura	D1R13P4, D1R13P5, D1R14P4, D2R5P3, D2R3P5, D3R3P6, D3R5P7, D3R5P8, D3R6P2, D3R7P7, D3R7P8, D3R13P16
		Relaciones consigo mismo a partir del momento de saludo	D2R8P2, D3R4P1, D3R15P2, D3R18P1
		Relaciones consigo mismo, frente al taller de cocina	D3R9P3, D3R9P5, D3R9P7
		Relaciones consigo mismo, frente a escribir la receta del taller de cocina	D3R5P4, D3R9P6
		Relaciones consigo mismo frente al momento de despedida	D3R14P16
		Relaciones consigo mismo frente al juego libre momento de despedida	D3R7P10
		Relaciones consigo mismo en experiencia de expresión corporal	D1R1P8, D1R1P9, D1R3P5, D1R3P6, D1R3P7, D1R16P9, D2R5P3, D2R5P3, D2R6P3, D2R6P4, D3R8P18, D3R8P19, D3R8P20, D3R12P9, D3R24P2, D3R24P5
		Relaciones consigo mismo al interactuar con elementos (exploración sensorial)	D1R25P1, D2P7P4, D3R9P10, D3R9P11, D3R9P13, EP3P7
		Relaciones consigo mismo en experiencia de música	D3R12P4, D3R13P3
		Relaciones consigo mismo al expresar sentires	D1R13P5, D2R6P3, D2R6P4, D210P4, D3R14P6, D3R24P16, D3R24P17, D3R25P3, D3R25P13, D3R25P16
		Relaciones consigo mismo al autorretratarse	D1R22P1, D1R22P2, D1R22P7, D1R22P8
		Relaciones consigo mismo a través del cuerpo y el movimiento	D1R23P3, D1R23P6
		Cuidado de sí frente al uso de materiales, experiencia de arte	D3R2P4
		Cuidado de sí, frente al uso de materiales del taller de cocina	D3R9P2, D3R9P4
Cuidado de sí frente al simulacro de evacuación	D3R13P11		

		Cuidado de sí, frente al trato del otro	D3R6P9, D3R20P1
		Cuidado de sí mismo al proponerse "pausas" durante la experiencia de juego	D1R21P6
		Promover cuidado de sí, con relación al taller de cocina y cuidado del cuerpo	D1R13P1, D3R3P2, D3R5P3, D3R9P13, D3R14P2
		Promover cuidado de sí, frente al uso de materiales	D3R2P4
		Promover cuidado de sí frente a simulacro de evacuación	D3R13P11
		Promover cuidado de sí, con relación a la alimentación	D3R13P14
		Promover cuidado de sí frente a la toma de decisiones	D3R14P15, D3R18P15
		Promover cuidado de sí, frente al modo de expresar sentires	D2R8P2, D3R15P31, D3R16P14, D3R17P4, D3R24P15
		Promover cuidado de sí, frente al trato del otro	D3R17P11, D3R24P10
		Promover cuidado de sí en experiencia de expresión corporal	D1R9P7
RELACIONES CON LOS OTROS	CUIDADO DE LOS OTROS	Relaciones con los otros respecto al manual de convivencia	D3R1P4, D3R1P9
		Relaciones con los otros momento de juego libre, llegada al jardín	D3R3P1
		Relaciones con los otros en el momento de saludo	D2R8P4, D2R4P3, D3R2P2, D3R4P1, EP3P2, EP3P3
		Relaciones con los otros en el momento de onces	D3R1P10, D3R2P7, D3R4P8
		Relaciones con los otros en el momento de recreo	D3R3P7, D3R5P9, D3R10P22, D3R10P23, D3R23P13
		Relaciones con los otros en el momento de despedida	D3R2P2, EP3P10
		Relaciones con los otros, juego libre en el momento de despedida	D3R3P8, D3R5P10, D3R7P10, D3R8P28, D3R12P23, D3R13P20, EP3P14
		Relaciones con los otros respecto a la literatura	D1R13P3, D1R14P4, D2R2P3, D2R5P4, D2R4P3, D2R4P4, D2R8P4, D2R4P5, D3R3P6, D3R5P7, D3R7P2
		Relaciones con los otros en experiencia de juego	D1R4P9, D1R10P6, D1R12P7, D1R18P1, D1R18P2, D1R18P3, D1R21P8, D2R10P5, D2R5P4, D2R6P4, D3R2P3, D3R8P11, D3R10P12, D3R10P14, D3R12P9, D3R12P15, D3R14P7, D3R15P32, D3R18P14, D3R20P3, D3R24P5, D3R24P6, D3R24P7, D3R24P8
		Relaciones con los otros en experiencia de música	D1R6P7, D2R4P3, D3R6P2, D3R12P5, D3R13P4
		Relaciones con los otros en experiencia de arte	D3R6P8, D3R9P25, D3R12P18, D3R12P19, D3R21P4, D3R21P7
		Relaciones con los otros en el taller de cocina	D1R2P5, D3R7P2, D3R9P5, D3R11P2, D3R11P5

	Relaciones con los otros en el trabajo con pares	EP1P23, EP1P24
	Relaciones con los otros en situaciones cotidianas	EP1P29
	Relaciones con los otros a partir del contacto con la naturaleza	D1R15P5, D1R24P11, D1R24P15, D2P7P4, D3R16P15, D3R23P2
	Relaciones con los otros en experiencia de expresión corporal	D1R9P7, D1R11P9, D1R11P11, D1R16P7, D1R17P9, D1R19P2 D1R19P3, D1R19P6, D2R3P4, D2R5P4, D2R10P3
	Relaciones con los otros al pegar el tornado	D1R17P8
	Relaciones con los otros al compartir saberes	D1R21P2, D1R25P8
	Relaciones con los otros a partir del cuerpo y el movimiento	D1R23P5, D2R8P3, D2R4P2, D2R5P3
	Relaciones con los otros al autorretratarse	D1R22P4, D1R22P5, D1R22P6
	Relaciones con los otros al construir un anemómetro y experimentar	D1R25P11, D1R25P13
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en el momento de salud	D1R1P1, D2R9P4, D2R8P3, D2R4P3, D3R11P1, D3R14P1, D3R14P2, D3R17P2, D3R17P4, D3R18P1, EP2P6, EP3P4
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en experiencia de juego	D1R6P6, D1R10P10, D1R18P2, D1R18P3, D2R5P4, D2R3P2, D2R4P2, D3R6P5, D3R8P12, D3R8P13, D3R8P14, D3R8P15, D3R8P16, D3R8P17, D3R10P13, D3R12P8, D3R12P13, D3R14P9, D3R14P11, D03R14P14, D3R18P9, D3R18P10, D3R18P12, EP3P13
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en el taller de cocina	D1R2P2, D1R13P2, D3R9P5, EP3P5
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en experiencia de arte	D3R6P8, D3R12P16, D3R13P13, D3R18P16, D3R19P1, D3R19P4, D3R19P5
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en la resolución de conflictos	D2R4P6, D2R12P4, D2R5P4, D2R11P3, D3R6P9, D3R13P9, D3R13P19, D3R14P6, D3R19P6, D3R22P10, D3R24P12, D3R24P15, D3R24P16, D3R24P17, D3R24P18, D3R24P19, D3R24P23, D3R24P24, EP2P7, EP2P8, EP2P9
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros a partir de muestras de cariño/palabras	D2R6P4, D2R8P4, D3R23P12 E4P16
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros respecto a la literatura	D1R13P4, D1R13P2, D3R13P10, EP3P8
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en el momento de recreo	D3R13P1, D3R23P13
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros a partir del contacto con elementos	D1R10P3, D1R10P5, D1R23P6, D3R15P7, D3R15P8, EP2P1, EP2P2, EP2P3, EP2P4, EP3P7

	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en experiencia de música	D1R6P8
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros en experiencia de expresión corporal	D1R9P8, D1R11P13, D1R11P14, D1R16P7, D1R16P8 D1R19P5, D1R19P6
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros al tomar onces	D1R18P4, D1R18P5, D1R18P6, D1R18P8
	Relaciones consigo mismo en interacción con los otros al autorretratarse	D1R22P5, D1R22P7
	Cuidado entre pares a partir de una dificultad	D1R18P4, D1R18P7, D1R18P8, D3R4P6
	Cuidado entre pares a partir de palabras y muestras de cariño	D1R17P9, D1R18P5, D3R5P10, D3R7P4, D3R9P4, D3R10P7 D3R10P9, D3R12P10, D3R12P15, D3R17P11, D3R18P13D3R22P4, D3R23P12, EP3P9, EP3P16
	Cuidado entre pares desde el momento de saludo	D3R6P2
	Cuidado entre pares en experiencia de juego	D1R10P10, D1R19P2, D1R19P3, D1R19P5
	Cuidado del adulto al niño a través de palabras	D2R10P4, D3R4P5, D3R8P26, D3R8P27, D3R10P7, D3R11P6, D3R12P10, D3R12P11, D3R12P12, D3R12P14, D3R13P6, D3R14P1, D3R14P6, D3R14P8, D3R14P16, D3R15P2 D3R15P24, D3R15P31, D3R17P4, D3R19P5, D3R22P2, D3R22P3, D3R24P10, D3R24P16, D3R24P23, D3R24P24, EP3P18
	Cuidado del adulto al niño desde muestras de cariño	D3R6P3, D3R7P1, D3R12P4, D3R13P3, D3R13P9, D3R14P1 D3R17P11, EP2P11
	Cuidado del adulto al niño al promover la alimentación	D3R4P8, D3R13P14
	Cuidado del niño al adulto frente a una dificultad	D1R17P8, D2R10P1, D3R4P3, D3R5P3, D3R8P2, D3R8P4
	Cuidado del niño al adulto a partir de muestras de cariño	D3R7P9, D3R16P1, D3R16P2, D3R22P13
	Promover cuidado entre pares a partir del saludo	D3R10P3, D3R18P1, EP2P9, EP3P4
	Promover cuidado entre pares frente al uso de elementos	D1R22P4, D1R22P6, D3R2P7, D3R3P8, D3R6P6, EP3P5
	Promover cuidado entre pares a partir de palabras y diálogo	D1R12P7, D1R18P3, D2R4P3, D2R5P3, D2R7P4, D3R3P7 D3R4P9, D3R5P10, D3R6P9, D3R7P4, D3R7P10, D3R8P6 D3R8P7, D3R8P14, D3R8P18, D3R9P18, D3R10P7 D3R10P9, D3R10P10, D3R10P16, D3R11P13, D3R11P14 D3R11P15, D3R12P10, D3R12P14, D3R12P20, D3R13P2 D3R13P4, D3R13P6, D3R13P8, D3R13P9, D3R13P15 D3R13P17, D3R13P19, D3R14P5, D3P14P6, D3R14P13 D3R14P16, D3R15P7, D3R15P15, D3R15P18, D3R15P30 D3R17P2, D3R18P4, D3R18P6, D3R18P7, D3R18P9, D3R18P10 D3R18P11, D3R18P12, D3R18P13, D3R19P1, D3R19P6, D3R20P1, D3R20P8, D3R20P9, D3R20P10, D3R20P11

			D3R21P4, D3R21P5, D3R22P1, D3R22P3, D3R22P10 D3R24P10, D3R24P112, D3R24P13, D3R24P15, D3R24P20 EP2P7, EP2P8, EP2P9, EP3P9, EP3P15, EP3P21
		Promover cuidado entre pares al recordar manual de convivencia	D3R3P7, D3R6P9, D3R10P15, D3R19P6, EP1P2, EP3P16, EP3P17
		Promover cuidado entre pares al expresar los sentimientos a través de las palabras	E4P16, E4P17, EP1P22
		Promover cuidado entre pares en el trabajo con el otro	EP1P25, EP1P26, EP1P28
		Promover cuidado entre pares a partir de la literatura	EP1P21
		Promover cuidado entre pares a partir del simulacro de evacuación	D3R13P11
		Promover cuidado entre pares en experiencia de música	D1R6P7, D1R6P8
		Promover cuidado entre pares en la literatura	D1R13P3, D1R13P9
		Promover cuidado del otro al estar en contacto con la naturaleza y conversar	D1R24P10
RELACIONES CON EL ENTORNO	CUIDADO DE LA TIERRA	Relaciones con el entorno respecto a la visita de dos indígenas Arhuacos	D3R1P5, D3R1P6
		Relaciones con el entorno a partir de los alimentos y elementos del taller de cocina	D1R2P3, D1R6P2, D1R8P1, D1R8P2, D1R13P1, D3R2P4 D3R9P2, D3R9P3, D3R14P3, D3R17P7, EP3P5
		Relaciones con el entorno al estar en contacto con elementos del alrededor	D1R11P6, D1R12P1, D1R21P3, D1R25P4, D1R25P6 D1R25P7, D1R25P8, D1R25P10, D1R25P11, D2R4P5 D2R6P3, D2R8P4, D2R10P5, D3R3P5, D3R5P5 D3R15P3, D3R15P5, D3R16P3, D3R16P5, D3R16P6 D3R16P7, D3R16P8, D3R16P9, D3R16P10, D3R16P11 D3R16P13, D3R16P15, D3R16P16, E1P1, E1P4, E1P11 E1P15, E2P4, E2P3, E3 P3, E3P4, E3P5, E3P7, E3 P10 E3 P11, E3 P12, E4P4, E4P10, EP1P2, EP3P7
		Relaciones con el entorno frente a la separación de residuos	D1R8P5, D1R8P8, D3R4P8, D3R11P7, D3R11P8, D3R11P9 D3R11P10, D3R11P11, E1P3, E1P12, E3P8, EP3P22
		Relaciones con el entorno a partir de la literatura	E2P3, D3R8P3, D3R9P16, D3R9P17, D3R9P19
		Relaciones con el entorno en experiencia de música	D3R8P5, D3R10P4, D3R12P5
		Relaciones con el entorno a partir de situaciones cotidianas	E4P19, D3R12P21, DER12P22
		Relaciones con el entorno a partir de medios audiovisuales	E4P2, E4P3
		Relaciones con el entorno a partir del simulacro de evacuación	D3R13P11
		Relaciones con el entorno en experiencia de juego	D1R3P3, D1R4P6, D1R4P10, D1R21P1, D2R3P3, D2R5P3 D2R5P4, D2R8P3, D3R14P10
		Relaciones con el entorno en experiencia de arte	D3R15P23, D3R15P7, D3R18P16, D3R18P18, D3R21P1 D3R22P7, D3R22P8, D3R24P12, D3R24P21

		Relaciones con el entorno a partir de experimentos	D1R3P2, D1R5P1, D1R5P3, D1R5P5, D1R7P3, D1R7P4 D1R7P6, D1R7P7, D1R9P1, D1R9P2, D1R9P4, D1R9P5 D1R9P6, D1R11P5, D1R11P6, D1R11P8, D1R16P2 D1R16P3, D1R16P5, D1R21P3, D1R25P1, D1R25P12 D3R23P1, D3R23P2, D3R23P3, D3R23P4, D3R23P5 D3R23P6, D3R23P7, D3R23P8, D3R23P10, D3R23P11
		Relaciones con el entorno en experiencia de expresión corporal	D1R9P9
		Relaciones con el entorno a partir del contacto con la naturaleza	D1R15P5, D1R15P8, D1R24P1, D1R24P3, D1R24P6 D1R24P9, D1R24P12, D1R24P14
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno al estar en contacto con elementos	D1R4P7, D1R10P2, D1R10P4, D1R23P2, D1R25P8 D2R3P4, D2R7P2, D2R4P5, D2R11P6, D3R5P5, D3R15 P5 D3R15 P6, D3R15P11, D3R15P14, D3R15P18, D3R16P4 D3R16P10, D3R16P12, D3R16 P13, D3R16P15, D3R16P16 D3R17P10, D3R23P8, D3R23P11, E4P11, EP1P4, EP1P19EP3P9
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno al estar en contacto con elementos y alimentos en el taller de cocina	D1R2P4
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno en experiencia de juego	D1R4P7, D1R21P4
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno a partir de la literatura	D1R11P4, EP1P9,EP1P10
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno a partir de experimentos	D1R5P4, D1R7P5, D1R7P8, D1R9P5, D1R11P6, D1R16P2,D1R21P3
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno frente a la separación de residuos	D1R8P10
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno al compartir saberes en experimentos	D1R11P2, D1R11P3, D1R21P2,D1R25P1
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno en experiencia de expresión corporal	D1R11P9
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno al sembrar	D1R15P6,D1R15P7, D1R24P6, D1R24P8, D1R24P15
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno al compartir saberes	D1R12P3, D1R15P2, D1R15P3, D1R15P4, D1R17P1 D1R17P3,D1R17P4, D1R17P5,D1R17P6,D1R17P7,D1R21P2
		Relaciones con los otros en interacción con el entorno a partir del cuerpo y el movimiento	D1R23P2, D1R23P4
		Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno en el taller de cocina	D1R2P1, D1R2P2, D1R6P4, D3R3P4, D3R11P6, D3R14P5

	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno al compartir saberes	E1P1, E1P2, E2P2, D3R3P8
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno al estar en contacto con elementos	D1R1P6, D1R23P1, D1R24P8, D2R6P3, D2R8P6, D2R10P4 D3R5P5, D3R15P5, D3R15P6, D3R15P9, D3R15 P10, D3R15 P12, D3R15 P13, D3R15 P14, D3R15 P16, D3R15 P17, D3R15 P19 D3R15 P20, D3R15 P21, D3R15 P24, E1P1, E1 P2, E1 P12 E3 P10, EP1P3, EP1P5, EP3P7
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno en experiencia de música	D1R2P8, D3R8P8
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno en experiencia de arte	D3R18 P16, D3R18 P17
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno en experiencia de juego	D1R10P10, D1R12P5, D1R21P6, D1R21P7, D3R20 P2, D3R20 P11
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno a partir de experimentos	D1R9P6, D1R11P7, D1R16P6, D3R20 P2, D3R20 P11
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno a partir del cuerpo y el movimiento	D1R1P7, D1R19P1, D1R23P1, D1R23P5, D1R23P6
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno frente a la separación de residuos	D1R8P6, D1R8P7, D1R8P11
	Relaciones consigo mismo en interacción con el entorno al construir un anemómetro y experimentar	D1R25P10
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno respecto al proyecto Fenómenos naturales	EP1P11, EP1P12, EP1P16, EP1P17
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno a partir de experimentos	EP1P18
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno a partir del salud	D3R8P1, D3R10P2, D3R12P1, D3R12P3, D3R13P1, D3R13P2 D3R14P2, D3R15P2, D3R17P1, D3R17P3, D3R17P5, D3R18P2 D3R18P3, D3R18P4, D3R20P1, D3R24P1, EP2P5
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno respecto a la visita de dos indígenas Arhuacos	D3R1P5, D3R1 P6, D3R1 P7, D3R1 P8
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno a partir de la literatura	D1R13P6, D1R13P7, D1R13P8, D1R13P9, D2R5P3, D2R5P3 D3R2P8, D3R3P6, D3R7P6, D3R13P10, EP3P8
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno frente al manual de convivencia	D3R1P4, D3R3P2, D3R4P2, EP3P15, EP3P16
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en	D1R3P5, D1R11P9, D1R16P9, D1R19P5, D2R9R5, D2R11P4, D3R4P4

	experiencia de expresión corporal	
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en experiencia en Exploración sensorial	D3R5P6, D3R9P8,D3R9P9,D3R9P12, D3R9P14, D3R9P18
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno al estar en contacto con elementos	D3R15P22, D3R15P23, D3R15P25, D3R15P26, D3R16P17 D3R16P18, D3R16P19, D3R17 P12, D3R17 P13, D3R17 P14 D3R17 P15, D3R17 P16, D3R17 P17, D3R17 P18, D3R17 P19 D3R17 P20, D3R17 P21, D3R17 P22, D3R17 P23, D3R17 P24 D3R17 P25, D3R17 P27, D3R17 P28,D3R17 P29, EP1P3, EP1P5
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en experiencia de juego	D1R4P8, D1R4P10, D1R10P10, D2R5P3, D2R5P3, D2R5P4 D3R6P5, D3R8P20, D3R10P6, D3R10P11, D3R12P7, D3R12P8 D3R13P7, D3R13P8, D3R18 P5, D3R18 P6, D3R18 P7, D3R18 P8, D3R18 P9, D3R18 P10, D3R18 P11, D3R18 P12, D3R18 P13, D3R18 P14, D3R20 P2, D3R20 P7, D3R20 P9, D3R20 P10 D3R20 P11, D3R20 P12,D3R20 P13, D3R22 P1, D3R22 P3 D3R22 P4, D3R22 P5, D3R22 P6, D3R24 P3, D3R24 P4 D3R24 P11, EP3P11
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en experiencia de música	D2R5, D1R2P9, D1R6P8, D3R8P6, D3R12P6
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno a partir del taller de cocina	D1R4P3, D1R13P1, D3R7P3, D3R14P5, D3R17P7, D3R17P8, D3R17P9
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en experiencia de arte	D3R8P21, D3R10P20, D3R12P16, D3R13P13, D3R1815 D3R22 P11, D3R22 P12
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno a partir de una escucha de un paisaje sonoro	D3R7P4.D3R7P5
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno momento de recreo	D3R12P20
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en situaciones cotidianas y asambleas	D2R5P3, D2R5P4, D3R13P17, D3R14P12, E3 P5,EP3P19, EP3P20
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno en juego libre, momento de despedida	D1R21P9, D2R5P3, D2R5P3,D2R5P3, D2R4P2, D3R19P7 D3R19P8, D3R21 P8, D3R21 P9, D3R21P10
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno a partir de un ritual indígena	D3R25 P1, D3R25 P2, D3R25 P3, D3R25P4, D3R25P5 D3R25 P8, D3R25 P9, D3R25 P10, D3R25 P11, D3R25 P12 D3R25 P14, D3R25 P15, D3R25 P17, D3R25 P23, D3R25 P25
	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno al sembrar	D2R14P3, D1R15P7,D1R15P8

	Relaciones consigo mismo, los otros y con el entorno al apreciar los alimentos	D1R20P2,D2R15P3
	Cuidado de la Tierra frente la organización del espacio y materiales	D2R13P3, D3R2P5, D3R2P6, D3R2P9, D3R3P5, D3R4P7 D3R8P9, D3R8P28, D3R9P6, D3R13P4, D3R14P1, D3R14P4 D3R14P5, D3R16P16, D3R18P4, D3R22P6, D3R23P9 E4P20, EP2P1, EP2P2, EP2P3, EP2P10, EP3P12
	Cuidado de la Tierra a partir del lavado de alimentos en el taller de cocina	D3R17P6
	Cuidado de la Tierra a partir del uso de materiales	D3R18P16, D3R18P17, D3R18P18, D3R18P19, D3R19P2 D3R19P3, D3R22P9, E2P2
	Cuidado de la Tierra al conversar sobre lo que sufre la Tierra	D1R25P8, D1R25P9, D3R17P14, D3R17P15, D3R17P16 D3R17P17, D3R17P18, D3R17P26, D3R17P27, D3R25P6 D3R25P7, D3R25P24, E1P2, E1P5, E1P7, E1 P8, E1 P9 E1P10, E1P12, E1P14, E1P15, E1P16, E2P3 E2P5 E3 P2
	Cuidado de la Tierra al conversar sobre la cosmogonía indígena	D3R25P3,D3R25P4
	Cuidado de la Tierra a partir de los experimentos	D1R11P8, D1R25P4, D1R25P7, D1R25P10, D1R25P13
	Cuidado de la Tierra al sembrar	D1R15P8
	Cuidado de la Tierra al apreciar los alimentos	D1R120P1, D1R20P2
	Cuidado de la Tierra a partir de las relaciones consigo mismo y con los otros en interacción con el entorno en la experiencia de juego	D1R21P9
	Cuidado de la Tierra al estar en contacto con la naturaleza y conversar	D1R24P7, D1R24P9, D1R24P12, D1R24P13, D1R24P15 D1R24P16
CATEGORÍAS EMERGENTES	DESCRIPTORES	DIARIOS DE CAMPO / ENTREVISTAS
CONCEPCIONES	Relaciones	E1 P2, E2 P1, E3 P1, E3 P3, E4P5, E4P6, E4P15 EP1 P3
	Tradicional - escuela	E1 P1, E1 P3, E1 P12, E2 P5, E3 P2, E3 P9, E4P14
	Cuidado de la Tierra	E1 P1, E1 P2, E3 P3, E4P15, EP1P4, EP1P8,
	Reconocimiento de la Tierra	E2 P2, E2 P3, E3 P6
	Esperanza	E1 P13, E1 P6, E3 P10
EXPERIENCIA ALREDEDOR DE LA ECOLOGÍA	Personal/relacional	E1 P3, E1 P4, E1P17, E2 P2, E4P2, EP3P24
	Profesional	E1 P5, E2 P2, E3 P3, E3 P4, E4P3, E4P4, E4P12, E4P13
	Educativa/Tradicional	E1 P6, E3 P2
	Profesional (Sentires Diario de Campo)	E4P8, E4P1, EP1P30, EP1P31, EP2P13, EP3P1, EP3P23 EP3P24.

PROYECTO DE AULA	Lugar de la pregunta	E1 P7, E3 P5, E3 P7, EP1P3, EP1P7, EP1P11, EP1P18
	Vínculos	EP1P13, EP1P14, EP1P16, EP1P18, EP1P19
PRÁCTICAS	Conversaciones alrededor de lo que sucede en el entorno	E1 P7, E1 P9, E3 P5, E3 P6, E4P10, EP1P3, EP1P4, EP1P7, EP1P8, EP1P9, EP1P11, EP1P12, EP1P16, EP1P18, EP3P19
	Reconocimiento de los saberes previos	E1 P8, EP1P3, EP1P4, EP1P7, EP1P11, EP3P19
	Vínculo con la literatura	E2P3, E4P16, E4P17, EP1P7, EP1P9, EP1P10, EP1P11, EP1P12, EP1P21, EP2P12, EP3P8
	Exploración del medio	E1 P9, E3 P3, E3 P4, E3 P6, E3 P7, E3 P8, E3 P11, EP1P2, EP1P3, EP3P6
	Generar un impacto	E1 P4, E1 P10, E4P10, E4P17, EP1P8, EP2P4, EP2P11, EP3P12
	Saludo - Despedida	EP2P6, EP2P7, EP3P2, EP3P4, EP3P10
LUGAR DE LA ECOLOGÍA EN EDUCACIÓN INICIAL	Intencionalidades - Cuidado de sí/reconocimiento de sí	E4P5, E4P9, E4P10, E4P11, E4P15, E4P20, EP1P22, EP2P6, EP2P7, EP3P2, EP3P5, EP3P7, EP3P21
	Intencionalidades - Cuidado de los otros	E4P9, E4P10, E4P15, EP1P21, EP1P23, EP1P24, EP1P25, EP1P26, EP1P28, EP1P29, EP2P5, EP2P8, EP2P9, EP2P10, EP2P11, EP3P2, EP3P4, EP3P9, EP3P12, EP3P13, EP3P15, EP3P20
	Intencionalidades- Cuidado de la Tierra	E1 P10, E1 P12, E2 P4, E2 P5, E3 P2, E3 P8, E4P10, EP1P4, EP2P1, EP2P2, EP2P3, EP2P11, EP3P8, EP3P12, EP3P19, EP3P22
	Intencionalidades- contacto con la naturaleza/ materiales	E1 P11, E4P5, E2 P4, E3 P9, E3 P10, EP1P2, EP1P12, EP1P18, EP1P19, EP3P6, EP3P11, EP3P16
	Integrar al plan curricular	E2 P5, E2 P6, E4P8, E4P14
FORMACIÓN DE MAESTROS	Integrar al plan curricular	E2P5, E2P6, E2P7
	Integrar a las experiencias dentro la formación	E1 P14
LUGAR DE LA FAMILIA	Vínculo con las propuestas pedagógicas	E1 P15, E4P18, E4P19, E2 P8, EP3P7
	Conversaciones alrededor del entorno	E1 P16, E2 P8, EP1P7, EP1P17
	Compartir saberes (Espantapájaros -familia) (Niños - Familia/ Espantapájaros - Familia)	E1 P18, E3 P12, E4P18, E4P19, EP1P7, EP1P16, EP1P17, EP1P18, EP2P7

Convenciones:

D1: Diario de campo 1, Nataly Avendaño, por ejemplo: Diario 1, Registro 17, párrafo 9- D1R19P9

D2: Diario de campo 2, Alejandra Muñoz, por ejemplo: Diario 2, Registro 5, párrafo 3: D2R5P3

D3: Diario de campo 3, Ingrid Tapiero, por ejemplo: Diario 3, Registro 12, párrafo, 20:
D3R12P20

R: Registro (según diario de campo), por ejemplo: Registro 1, Párrafo 2: R1P2

E1: Entrevista semiestructurada 1, Maestra Jennyfer Benítez, por ejemplo: E1 P7

E2: Entrevista semiestructurada 2, Maestra Nancy Ruiz, por ejemplo: E2 P5

E3: Entrevista semiestructurada 3, Maestra Liliana Benavides, por ejemplo: E3 P5

E4: Entrevista semiestructurada 4, Directora Espantapájaros Yolanda Reyes, por ejemplo:
E4P14

EP1: Entrevista a profundidad 1, Maestra Jennyfer Benítez, por ejemplo: EP1 P17

EP2: Entrevista a profundidad 2, Maestra Nancy Ruiz, por ejemplo: EP2 P5

EP3: Entrevista a profundidad 3, Maestra Liliana Benavides, por ejemplo: EP3 P11