

**LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO COMO LABORATORIO DE LA PRIMERA  
INFANCIA**

*Propuesta Pedagógica la exploración del medio una ruta posible, para el trabajo  
pedagógico de la educación ambiental con la primera infancia*

**PRISCILA GUTIÉRREZ RÍOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**BOGOTÁ, D. C.**

**2019**

**LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO COMO LABORATORIO DE LA PRIMERA  
INFANCIA**

*Propuesta Pedagógica la exploración del medio una ruta posible, para el trabajo  
pedagógico de la educación ambiental con la primera infancia*

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Asesora:**

**SANDRA DURÁN CHIAPPE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**BOGOTÁ, D. C.**

**2019**

## AGRADECIMIENTOS

Los momentos en que las palabras faltaban, el cansancio se hacía mayor que la bondad de ir hacia adelante y cuando el miedo me embargaba, buscaba en mis recuerdos la imagen de Nicolás un bebé de esta propuesta que se vio enfrentado día a día al reto de caminar y emprender la marcha, en momentos él me miraba fijamente, me miraba como quien pregunta si es posible ir hacia adelante, en aquel desafío recuerdo una y otra vez haberle animado con una mirada, palabra, toque, un gesto para vencer y dominar lo que en un principio consideraba inalcanzable. Este bebé siempre con su mirada profunda, tierna y generosa al mirarme, parecía agradecer mi presencia.

Reflexionar sobre esos momentos compartidos con Nicolás y los retos que enfrentó y venció, me lleva a relacionar la construcción de esta propuesta pedagógica con ese desafío que en un primer momento venció Nicolás, acompañado de esa mirada, esa palabra de ese toque y de ese gesto de ese otro que está para animar y para apoyar; fue allí, donde en mi caminar encontré miradas toques, palabras de personas especiales que ayudaron a tornar esta propuesta posible.

Es larga la lista de gente que ayudó para que esta propuesta pedagógica se pusiera en pie y emprendiera la marcha.

Cada uno merece una ovación de pie y una jubilación anticipada.

Gracias a Dios pues sin él nada de lo que es tendría sentido, me muestras tu gran amor por medio de tu creación; tu amor se ve, siente y vive de mil colores, formas y sabores.

Edgar Gutiérrez y Margarita Ríos mis padres pues sus plegarias llegaron hasta al cielo y hoy se ven reflejadas en la culminación de este proceso.

A los bebés que me acogieron en tanto me enseñaban: Nicolás, María Paz, Gael, Victoria, Valentina, Emilia, Simón, Pablo, Anaís, Tomás, Amelia, Emilia y Tomy.

A Sandra Duran Chiappe mi tutora que con su dedicación, experiencia y consejo fue orientando paso a paso la construcción de esta propuesta. Gracias por la generosidad en compartir el conocimiento, admiro la forma determinante y disciplinada en que construyes saber pedagógico y el respeto que sientes por el gremio.

Al Jardín Infantil Cometas y sus respectivos directivos, docentes y comunidad en general por abrazarme y acogerme durante este proceso, al permitirme ser parte de ustedes y ustedes parte de mí; pues, ya no soy, ni seré, la misma maestra después de ustedes. La vida es siempre mejor cuando tenemos con quien compartirla.


*¡A todos ustedes, mi agradecimiento!*

## **DEDICATORIA**

*Deseo dedicar este trabajo a los niños del Jardín Infantil Cometas: Nicolás, María Paz, Gael, Victoria, Valentina, Emilia, Simón, Pablo, Anaís, Tomás, Amelia, Emilia y Tomy; porque he escrito esta propuesta pedagógica basándome en sus palabras, lenguajes, ideas y experiencias.*

*Y a cada maestra que se quiere unir en la exploración del medio para invitar a sus estudiantes a conocer el mundo desde los sentidos, las relaciones y las vivencias.*

*Y toda gloria al creador de los cielos y la tierra, al único y verdadero Dios.*

|   |   |  |
|---|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<br><small>Conocimiento de la vida humana</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|   | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>  | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>  | <b>Página 6 de 222</b>                      |  |

| <b>1. Información General</b> |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Tipo de documento</b>      | Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil  |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.   |
| <b>Título del documento</b>   | <b>La exploración del medio como laboratorio de la primera infancia.</b><br>Propuesta pedagógica la exploración del medio una ruta posible, para el trabajo pedagógico de la educación ambiental con la primera infancia |
| <b>Autor(es)</b>              | Gutiérrez Ríos, Priscila   |
| <b>Director</b>               | Durán Chiappe, Sandra  |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 222 p   |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>        | PRIMERA INFANCIA; EXPLORACIÓN DEL MEDIO; EDUCACIÓN AMBIENTAL; PROPUESTA PEDAGÓGICA; BEBÉS; DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA;   |

| <b>2. Descripción</b>   |
|---|
| <p>El presente trabajo de grado parte del reconocimiento y comprensión de las potencialidades del compromiso pedagógico en torno a la exploración del medio con niños y niñas de 1 a 2 ½ años en el Jardín Cometas en Bogotá – Colombia. Se reconoce la exploración del medio como actividad innata de la primera infancia, se ubica un concepto central, el de ambiente, en tanto es la realidad inmediata y próxima que es experimentada y vivenciada por los niños y niñas; en un complejo entramado de relaciones entre lo físico, biológico y antropológico. Este trabajo de grado utiliza como estrategia metodológica el taller con insumo fundamental de la educación infantil y la documentación pedagógica como dispositivo de reflexión de la propia práctica.</p> |

| <b>3. Fuentes</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aragón, &amp; Cruz. (2015). Del Huerto Ecológico Universitario, al aula de infantil: experiencias educativas en torno a problemas ambientales en la Etapa de Infantil. España.</li> <li>• Asociación de Mestres Rosa Sensat. (2012). Documentar, una mirada nueva. Red territorial de educación infantil de Cataluña. Barcelona: Octaedro.</li> <li>• Barraza, L. (1998). Conservación y Medio Ambiente para niños menores de 5 Años.</li> <li>• Boada, D., &amp; Escalona, J. (2003). Pedagogía ambiental en Venezuela y Educación Inicial.</li> <li>• Burshan. (2006). La Propuesta Educativa Reggio Emilia: Nuestra Inspiración. Obtenido de <a href="http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf">http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf</a></li> <li>• Cabanellas, I. (2005). Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Editorial GRAÓ.</li> </ul> |

- Casallas, Y., & Castellanos, F. (2014). Implementación de la ludoteca rural ambiental “amiguitos del planeta” vereda sigüique guayabal del municipio de Sutatenza. Boyacá Colombia.
- Cortés, C., & García, R. (2014). Propuesta metodológica para una Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil la investigación sobre cuentos ambientales. Cordoba, España.
- Frabboni, A., Galletti, A., & Savorelli, C. (1980). El primer abecedario: el ambiente. Barcelona, España: Fontanella.
- Frabboni, F. (1984). La educación del niño de cero a 6 años. Italia: Cincel.
- Freinet, C. (1976). Por una escuela del pueblo. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1977). Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1978). ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel el niño? Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1979). Los métodos naturales I, el aprendizaje de la lengua. Barcelona, Fontanella.
- Freinet, C. (1971). Freinet C., (1971) La educación por el trabajo. México: FCE.
- Freinet, C. (1996). La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas. Madrid: Ed. Morata.
- García, M., & Domínguez, R. (2011). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de Infantil. Obtenido de Revista Aula de Infantil 39: <http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>
- Kaufmann, V., & Serulnicoff, A. (2000). “Conocer el ambiente”. En: Malajovich, A. Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós.
- Malaguzzi, L. (1980). Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. España: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (Junio de 2014). Orientaciones Pedagógicas Documento No. 24 La exploración del medio en la educación inicial. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Monroy, Montaña, & Ortiz. (2013). Alternativas para articular la educación infantil con la educación ambiental fortalecer las relaciones de respeto por el otro, una experiencia de eco-nocimiento del coexistir desde el sentido de lo humano. Bogotá, Colombia.
- Montessori, M. (1915). El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Paredes, M., & Sanchez, L. (2014). Pertinencia del entorno natural en la propuesta pedagógica el baúl de bolívar en la casa museo quinta de Bolívar. Bogotá, Colombia.
- Picanço, R., & Noronha, T. (2016). Ambiente pedagógico en la educación infantil y la contribución de la psicología. Brasil.
- Quinto, B. (2005). Los talleres en educación infantil. Barcelona: Graó.
- Rinaldi, C. (2004). 0 a 5 La educación en los primeros años N° 33: Escuelas infantiles de Reggio Emilia historia filosofía y un proyecto de trabajo. Argentina, Buenos.
- Rinaldi, C. (2011). En dialogo con Reggio Emilia. Perú: Norma.
- Rodríguez, M. (2017). Diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica. Colombia.
- (2008). Psicología ambiental, Psicología del Desarrollo y Educación Infantil: ¿Es posible esa integración? En T. Souza, & M. Campos. São Paulo, Brasil: Paidei.
- Tonucci, F. (1999). La investigación como alternativa a la enseñanza. cuadernos de pedagogía: Laboratorio educativo.
- Tovar, D. (2013). La observación de aves como estrategia pedagógica para generar actitudes favorables hacia el ambiente en niños escolares. Bogotá, Colombia.
- Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Yaglis, D. (1989). Montessori. La educación natural y el medio. España: Trillas.

- Zabala, I., & García, M. (25 de Julio de 2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. Revista de Investigación. Recuperado el 2019, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&tlng=es)
- Zabalza, M., Zabalza, A., Juanbeltz, J., & Juanbeltz, R. (2016). Educación inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

#### 4. Contenidos

Este documento está conformado por siete capítulos. En el primero, se encuentra la **presentación** que abarca la introducción que da cuenta de manera sintetizada del contenido de todo el trabajo de grado. Se realiza una **contextualización** del Jardín Infantil Cometas que da cuenta de las experiencias de exploración del medio. En el segundo capítulo el lector ha de seguir la **trayectoria que configura la pregunta** de investigación, al partir de los intereses y motivaciones que orientaron la construcción de una propuesta pedagógica centrada en la exploración del medio y la primera infancia y las indagaciones en torno a los trabajos e investigaciones que se han venido desarrollando en referencia a la exploración del medio, con el fin de reconocer lo que se ha hecho en educación ambiental con primera infancia; derivado de ello surgen tres grandes tendencias. El tercer capítulo, enuncia el **propósito general y los específicos** de la presente propuesta pedagógica. En el cuarto, se construye **un diálogo con los autores**, para centrar un marco conceptual sobre la importancia de la exploración del medio en la primera infancia a partir de lo que han estudiado con rigurosidad en el campo de la educación infantil. En el capítulo quinto, el **diseño metodológico** presenta aquellas acciones que configuraron la propuesta pedagógica, a partir de un constructo teórico y práctico; construida desde talleres, puntualmente el taller científico ambiental. En este mismo acápite se reconoce y se da la relevancia como instrumento de recolección de información y análisis a la documentación, la cual permite recoger y analizar los acontecimientos que rodean el acto de explorar en los niños y niñas de primera infancia. En el sexto capítulo, denominado **trabajo de campo y análisis de la información** da cuenta de las experiencias vividas con los bebés y niños de 1 años a 2 años y  $\frac{1}{2}$ , maestras y padres de familia en la propuesta pedagógica, así como los análisis y hallazgos en torno a la exploración del medio. Y en el último capítulo, se presentan las **reflexiones finales** frente a los propósitos planteados y lo desarrollado durante el proceso; así como, **recomendaciones y proyecciones**. Las cuales, giran en torno al lugar que ocupa la exploración del medio en mi praxis, donde se vio enriquecida la exploración de los niños y niñas a partir de cada uno de los objetos, elementos, texturas, fenómenos y experimentos propuestos. Finalmente, se espera contribuir a futuras propuestas que busquen promover la exploración del medio en la primera infancia.

#### 5. Metodología

El diseño metodológico, presenta aquellas acciones que configuraron la propuesta pedagógica, a partir de un constructo teórico, práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar la práctica. En ese sentido, la presente propuesta es construida desde talleres, puntualmente el taller científico ambiental. Se da la relevancia como instrumento de recolección de información y análisis a la documentación, que contiene los registros fotográficos articulados a narrativas, los cuales permitieron recoger y analizar los acontecimientos que rodean el acto de explorar en los niños y niñas de primera infancia.

#### 6. Conclusiones

- La actividad rectora de la exploración del medio integra los intereses de la infancia con los intereses del territorio, ya que, los propósitos del proceso educativo parten; desde luego, de las necesidades de los niños y niñas, pero situadas en un contexto más amplio, el del territorio. De allí, se recomienda experiencias de exploración del medio desde la cotidianidad y realidad del contexto en el que se encuentra inmersa la infancia.

- Recuperar la perspectiva de la exploración del medio es volver a la idea de praxis y mejora. Se necesita conocer mejor la naturaleza para saber cuidarla con más cordura, para comprometerse con su mejora, que nosotros mismos y quienes vengan después puedan tener una relación cada vez más rica y satisfactoria con ella. Educar en clave medio-ambiental es ayudar a los niños y niñas a crecer y ser felices en buena armonía con la naturaleza, enseñarles a quererla, disfrutarla y comprometerse con ella. Por eso los niños pueden y deben estar ahí sentando las bases de lo que podría llegar a ser un proyecto ecologista de vida, desencadenado por la actividad rectora de la infancia, la exploración del medio.
- Se recomienda asumir en los maestros una postura creadora más que consumidora de experiencias, proyecciones y planeaciones pedagógicas para la primera infancia. La pretensión del presente trabajo es de inspirar; puesto que, nadie le puede surtir de experiencias didácticas centradas en su contexto o elaboradas a partir de las necesidades y condiciones particulares de la infancia y su territorio. Sobre eso no caben recetas o generalizaciones desde esta perspectiva cada maestro ha de asumir su protagonismo en la reinención, la toma de decisiones, en la coordinación y gestión, en el manejo de recursos extraescolares, en saber identificar y manejar los recursos que ofrece el territorio; así como: saber trabajar en equipo, ser capaz de diseñar y organizar adecuadamente tanto el ambiente de su clase como el del entorno de la escuela.
- A su vez, invito al maestro para reflexionar sobre lo acontecido, desarrollado y vivenciado durante su práctica por medio de la documentación pedagógica, pues esta, se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los niños y las niñas, que da cuenta narrada de lo vivido, que recoge de forma sistemática y estética los procesos educativos. Ella se caracteriza por: visibilizar las voces de los niños por medio de la escucha activa del maestro, la narración como ese mecanismo de reflexión que interpreta lo observado y que se deja llevar por el asombro y el detalle de lo acontecido, así también, el registro fotográfico y su respectiva secuencia permite el análisis y evidencia las relaciones que allí se medían (niño-niño, niño-adulto, niño-objeto, niño-entorno) Haciendo visible el aprendizaje de los niños y las niñas para desde allí proyectar la acción pedagógica.
- Finalmente la presente propuesta da a las maestras un espectro de posibilidades desde la exploración del medio para pensar la relación entre esta y lo comunicativo (oralidad) la exploración del medio con el cuerpo (movimiento) la exploración del medio con el arte (artístico) y la exploración del medio con el juego (lúdico) como experiencias potentes que resultan fundamentales para jalonar el aprendizaje integral de los niños y niñas en sus años iniciales; lo cual, amerita un estudio exhaustivo y riguroso que incluyan las ya mencionadas relaciones al indagar desde unos postulados teóricos, proponer una metodología y desarrollar todo un estudio investigativo al respecto.

|                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Gutiérrez Ríos, Priscila |
| <b>Revisado por:</b>  | Durán Chiappe, Sandra    |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 17 | 11 | 2019 |
|--|----|----|------|

## TABLA DE CONTENIDO

### CAPÍTULO I

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRESENTACIÓN DEL TRABAJO</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>1. CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....  | <b>16</b> |
| 1.1. Un contexto histórico que sitúa el sentido del Jardín Infantil Cometas .....  | 17        |
| 1.2. Dos casas que dan cuenta de la comunidad que la habitan .....                 | 21        |
| 1.2.1. Sede Cometas Colores.....   | 22        |
| 1.2.2. Sedes Cometas Nido.....   | 24        |
| 1.3. Concepción de infancia en el Jardín Cometas desde la Filosofía Reggiana ..... | 25        |
| 1.4. El lugar de la maestra en Cometas.....  | 27        |
| 1.5. La familia un actor fundamental en cometas.....                               | 28        |
| 1.6. Quienes son los niños y niñas en Cometas .....                                | 29        |
| 1.6.1. Grupo fucsia (12 meses a 18 meses).....                                     | 29        |
| 1.6.2. Grupo naranja (2 a 2 ½ años) .....  | 31        |
| 1.7. El ambiente desde la filosofía Reggiana.....                                  | 33        |

### CAPÍTULO II

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2. UNA TRAYECTORIA QUE CONFIGURA LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b> .....   | <b>35</b> |
| 2.1. Un interés que surge desde la infancia. ....  | 35        |
| 2.2. “Encuentro de dos caminos” .....  | 37        |
| 2.3. Entre los temas de la realidad y los discursos.....   | 41        |
| 2.4. Tendencias resultado de las pesquisas .....   | 43        |
| 2.4.1. Primera tendencia: el ambiente para el fomento de valores, conservación y cuidado en la infancia .....                                  | 44        |
| 2.4.2. Segunda tendencia: la enseñanza de la educación ambiental en la primera infancia por medio de experiencias y propuestas educativas..... | 47        |

|  |    |
|--|----|
| 2.4.3. Tercera tendencia: el ambiente desde un enfoque psicológico para el diseño de espacios pedagógicos..... | 50 |
|--|----|

### **CAPÍTULO III**

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>3. PROPÓSITO GENERAL .....</b> | <b>54</b> |
| 3.1. PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:..... | 54        |

### **CAPÍTULO IV**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4. EN DIÁLOGO CON LOS AUTORES.....</b>  | <b>55</b> |
| 4.1. Unos lentes para comprender las nociones de ambiente en educación infantil..... | 55        |
| 4.2. Sentido del trabajo pedagógico en torno al ambiente en educación inicial.....   | 60        |
| 4.3. ¿Formas de exploración en la primera infancia? .....                            | 64        |
| 4.4. Maestra y maestro que acompañan la exploración.....                             | 69        |

### **CAPÍTULO V**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA .....</b>         | <b>74</b> |
| 5.1. ¿Qué son los talleres en educación infantil?.....         | 74        |
| 5.1.1. ¿Por qué talleres en educación infantil?.....           | 76        |
| 5.1.2. ¿Cómo el maestro apoya el taller?.....                  | 77        |
| 5.1.3. Taller científico ambiental.....                        | 79        |
| 5.1.4. ¿Qué potencializa el taller científico ambiental? ..... | 80        |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 5.2.   | ¿Qué es documentación pedagógica? .....                       | 81 |
| 5.2.1. | ¿Cuál es la importancia de la documentación pedagógica? ..... | 83 |

## CAPÍTULO VI

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>6.</b> | <b>TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>             | <b>85</b> |
| 6.1.      | Exploración del medio con bebés de 12 a 18 meses.....                  | 86        |
| 6.1.1.    | Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo .....           | 87        |
| 6.1.2.    | Los objetos como oportunidad de aproximarse a la cultura. ....         | 114       |
| 6.1.3.    | El cuerpo en relación con el ambiente.....                             | 131       |
| 6.2.      | Exploración del medio con niños de 2 a 2 ½ años.....                   | 138       |
| 6.2.1.    | Los alimentos y la cocina como laboratorio de la primera infancia..... | 140       |
| 6.2.2.    | Invitados del contexto que tienen mucho que enseñar. ....              | 171       |
| 6.2.3.    | Salidas pedagógicas, explorando el territorio.....                     | 181       |
| 6.2.4.    | Experimentos con objetos: Lo cotidiano se vuelve extraordinario.....   | 189       |
| 6.2.5.    | El cuerpo un lenguaje para explorar. ....                              | 199       |

## CAPÍTULO VII

|   |            |
|---|------------|
| <b>REFLEXIONES FINALES .....</b>            | <b>210</b> |
| <b>RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES .....</b> | <b>216</b> |
| <b><u>BIBLIOGRAFÍA.....</u></b>             | <b>219</b> |

## PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

La exploración del medio es una actividad innata de la primera infancia, y allí, se ubica un concepto central, el de ambiente, en tanto es la realidad inmediata y próxima que es experimentada y vivenciada por los niños y niñas; en un complejo entramado de relaciones entre lo físico, biológico y antropológico; y este, resulta importante porque ellos aprenden a convivir con otros, a conocerse, a ser más autónomo, a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven.

En la presente propuesta pedagógica se **propuso** reconocer y comprender las potencialidades del trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio con niños y niñas 1 a 2 ½ años en el Jardín Cometas en Bogotá - Colombia. Lo anterior, planteado desde la **trayectoria que configura la pregunta de investigación**, donde se expone que en diversas oportunidades la educación ambiental en las instituciones educativas para la primera infancia es desarrollada durante un momento del año; está tematizada, y es trabajada por medio de actividades.

Para tal efecto, el interés del presente proyecto pedagógico **inicia con las indagaciones en torno a los trabajos e investigaciones que se han venido** desarrollando en referencia al campo en cuestión, con el fin de reconocer lo que se ha hecho en educación ambiental con primera infancia; derivado de ello surgen tres grandes tendencias: la primera, hace referencia a la tendencia en la cual la educación ambiental es abordada en la infancia con finalidades de promover valores, conservación y cuidado; la segunda tendencia, aborda la enseñanza de la educación ambiental en la primera infancia por medio de experiencias y propuestas educativas, y la tercera tendencia el ambiente desde la psicología para el diseño de espacios pedagógicos.

De igual forma, en el escenario del Jardín Infantil Cometas se realiza una **contextualización** que da cuenta de las experiencias de exploración del medio con los niños y niñas y a la vez se reflexiona sobre la propia práctica.

A partir de lo descrito, se plantea la **pregunta** de investigación como punto de partida para la construcción del proyecto: ¿Cómo potenciar el trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio y a la educación ambiental con niños y niñas de 1 año a 2 años y ½ en el jardín Cometas Colores y Atelier en Bogotá - Colombia?

Paralelo a ello, se construye un **diálogo con los autores**, el cual es estructurado desde: los lentes que permiten hacer comprensiones alrededor del ambiente en educación infantil, posteriormente se desarrolla el sentido del trabajo pedagógico en torno al ambiente en educación inicial, cómo los niños y niñas exploran, para por último resaltar la importancia del acompañamiento por parte de la maestra, maestro y agentes educativos.

Por su parte en el **diseño metodológico**, se presentan aquellas acciones que configuraron la propuesta pedagógica, a partir de un constructo teórico, práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar la práctica. En ese sentido, la presente propuesta es construida desde talleres, puntualmente el taller científico ambiental. En este mismo acápite se reconoce y se da la relevancia como instrumento de recolección de información y análisis a la documentación, que contiene los registros fotográficos articulados a narrativas, los cuales permitieron recoger y analizar los acontecimientos que rodean el acto de explorar en los niños y niñas de primera infancia.

**El trabajo de campo y análisis de la información** da cuenta de las experiencias vividas con los bebés y niños de 1 años a 2 años y ½, maestras y padres de familia en la propuesta pedagógica, así como los análisis y hallazgos en torno a la exploración del medio.

En el último apartado, se presentan las **reflexiones finales** frente a los propósitos planteados y lo desarrollado durante el proceso. Las cuales giran en torno al lugar que ocupa la exploración del medio en mi praxis, donde se vio enriquecida la exploración de los niños y niñas a partir de cada uno de los objetos, elementos, texturas, fenómenos y experimentos propuestos. Se espera que el presente trabajo de grado contribuya a pensar la formación de maestros y promueva la reflexión en torno a la importancia de generar propuestas pedagógicas conscientes en pro de darle un lugar protagónico a la exploración del medio en la educación inicial. Finalmente, se espera contribuir a futuras propuestas que busquen promover la exploración del medio en la primera infancia.

# CAPÍTULO I

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

El siguiente acápite se presenta con el fin de comprender, analizar y reflexionar las diversas realidades que vive la infancia en el escenario de práctica del Jardín Infantil Cometas, escenario donde tiene lugar la presente propuesta pedagógica; a partir del reconocimiento de las relaciones de cuidado, los vínculos afectivos de la comunidad comprometida con el jardín, la relevancia de las experiencias pedagógicas que allí se tejen desde la filosofía de Reggio Emilia, el rol del maestro desde la escucha y la documentación, así como, el aspecto central de esta propuesta pedagógica en torno a la exploración del medio.

Por ello, en un primer momento se expone el contexto histórico que sitúa el sentido del Jardín Infantil Cometas, en un segundo momento se presenta la contextualización del escenarios donde se realizó la práctica, dos casas que dan cuenta de la comunidad que la habitan; y en un tercer momento se evidencia y reflexiona sobre la concepción de infancia en Cometas desde la Filosofía Reggiana, el rol protagónico de la maestra Reggiana y el de las familias y por último quienes son los niños y niñas protagonistas de la presente propuesta en Cometas y la incidencia que tiene el ambiente en el Jardín a partir de las relaciones que se crean con los niños, niñas y la comunidad escolar en dicho contexto evidenciando lo particular y singular de quienes habitan el territorio.

La lectura del contexto se realiza a partir de la siguiente consideración: las personas no son ni existen en abstracto, sino que, por el contrario, los seres humanos pertenecen y son resultado de las dinámicas propias de un contexto concreto; lo que conlleva a identificar

aquellas relaciones que se tejen en el Jardín Cometas, entre los componentes físicos de la naturaleza, biológicos y los humanos (niños, niñas, maestras, familiares, comunidad escolar). Enfocando el lente para identificar, entender y aprender del papel protagónico del ambiente como bagaje didáctico, escenario para la formación científica, promotor del desarrollo, constructor de una formación democrática, etc.; a partir de la interpretación de las formas particulares en que se construye con la primera infancia.

### **1.1. Un contexto histórico que sitúa el sentido del Jardín Infantil Cometas**

La presente contextualización parte desde un recorrido histórico institucional del Jardín Infantil Cometas dado que la manera de ser, estar, hacer y relacionarse de la comunidad, está marcada por diferentes fuerzas que han incidido en la institución como lo son: acontecimientos económicos, sociales y culturales, que en definitiva han permeado en la construcción de lo que es, el Jardín Infantil Cometas; además, la influencia de una pedagogía alternativa que ha generado transformaciones significativas en esta comunidad, como, la filosofía Reggio Emilia que en la actualidad es la columna vertebral del trabajo pedagógico en esta institución.

El Jardín Infantil Cometas tienen sus inicios alrededor de los años 80's reconocido en la capital colombiana como "Centro de estimulación para niños" con el objeto de dar atención a trastornos de la infancia y estimular el desarrollo de los niños y niñas menores de dos años; para entonces, el equipo profesional estaba conformado por psicólogos, fonoaudiólogos - logopedas, fisioterapeutas, etc.; del área de la salud, centrando toda la atención en los

trastornos (del desarrollo, de aprendizaje, de las habilidades motoras, de la comunicación, déficit de atención, etc.) y discapacidades (intelectual, sensorial, etc.) de los niños y niñas.

Lo que concuerda con los antecedentes e historia de la educación de los niños de 0 a 6 años en Colombia, recopilado en el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2012) ya que, este señala dos grandes tensiones que se visibilizan, la primera será la ya clásica entre asistencialismo y educación y la segunda tensión entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo.

La primera tensión se presenta entre la tendencia del asistencialismo que considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de infantes; y la tendencia muy relacionada con la primarización que incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares.

A su vez, la segunda tendencia se encuentra entre la tendencia de preparar para la educación formal dedicada a la preparación de los niños para la escuela primaria, el fomento de la precocidad y la estimulación temprana. O la tendencia de potenciar el desarrollo que ha venido trabajando con las artes, la literatura, la exploración del medio y el juego, con la finalidad de posibilitar espacios y experiencias que potencian el desarrollo.

La reflexión anterior ubica al Jardín infantil en sus inicios (Centro de estimulación para niños) con la tendencia relacionada con la precocidad, que apunta a una noción de infante carente, vacío, incompleto, con miras a ser diagnosticado desde el poder del adulto quien señala “qué tiene” “qué le falta” y “cómo completarlo”. Posteriormente, por petición de la comunidad que para entonces conformaba el Centro de estimulación, solicita a la

administración, la creación del Jardín Infantil Cometas que inicia con dos sedes ubicadas en la calle 104 y el barrio Cedritos en Bogotá, se da apertura a niños entre los 3 y 5 años.

Es en el año 2011 que los administradores del Jardín toman la decisión de venderlo a Paola Grisales actual administradora y propietaria, quien tiene trayectoria como maestra desde sus prácticas en el Jardín infantil Platero y Yo. Su recorrido en esta institución educativa de corte alternativa basada en la filosofía Reggio Emilia, ha dejado una profunda huella en lo que actualmente es la esencia del Jardín Cometas en el que a partir de ese mismo años inicia una transición de la pedagogía tradicional (aprendizaje por repetición, sillas y mesas en filas, rellenar guías y pegar, etc.), a una pedagogía alternativa (el niño como sujeto activo, crea, pregunta, propone, etc.) inspirada en la filosofía Reggio Emilia, que lleva el nombre de la ciudad donde se originó.

En sus inicios la propuesta de Loris Malaguzzi tuvo una gran fuerza social, porque esta se construye a partir de la comunidad Reggio Emilia, específicamente de un grupo de madres que demandan la educación de sus hijos de forma crítica, propositiva y autónoma. Como lo referencia Burshan, (2006)

Reggio Emilia es una ciudad de 144,000 habitantes que se ubica en el Norte de Italia. Una ciudad donde, en 1945, justamente al final de la dictadura fascista en Italia y de la Segunda Guerra Mundial, con el deseo de cambiar y crear un mundo nuevo, más justo y libre de opresión, las mujeres y los hombres unieron fuerzas para construir con sus manos, centros de educación temprana para sus niños. Centros que hoy forman parte de un sistema público de servicios educativos reconocidos como un centro de innovación e inspiración a nivel mundial. (p.6)

El Jardín Infantil Cometas encuentra en la filosofía Reggio una propuesta que ve en el arte, el juego, la exploración del medio y el afecto un inmenso potencial para el desarrollo integral de los niños y niñas en Colombia. El enfoque Reggio Emilia es diseñado para todos los niños y niñas, desde su nacimiento hasta los 6 años. Esta apuesta pedagógica basada en la construcción de las relaciones dentro y fuera del salón, atribuyen a los niños, niñas, maestras y padres un papel coprotagonico, en el acto educativo, perspectiva desde la cual gozan de la posibilidad de proponer, crear, expresar y transformar su entorno y darle una identidad, tal y como lo referencia Rinaldi C. , (2011) cuando se refiere a la filosofía Reggiana:

El aprendizaje no sucede a través de la transmisión o por reproducción, sino que se configura más como un proceso de construcción de las razones, de los por qué, de los significados, del sentido de las cosas, de los otros, de la naturaleza, de los eventos, de la realidad, de la vida. (p.9)

Este proceso de construcción colectivo tiene el fin de impactar una sociedad, al educar seres humanos felices y conscientes de que el vivir en sociedad va más allá de coexistir, pues se trata también del respeto, del reconocimiento de la diferencia y la conciencia social mucho más crítica y analítica; adultos que replanteen su mirada hacia los niños y su manera de estar con ellos.

Estos principios a los cuales hace alusión Rinaldi, sin lugar a duda convierten la filosofía Reggiana en fuente de inspiración para cientos de centros de primera infancia que se han creado en el mundo y en una amplia diversidad de contextos, entre los que se encuentra el Jardín Cometas que pone su mirada en esta propuesta porque: respeta los derechos de los niños y niñas, reconoce sus inmensas capacidades y ayuda a desarrollar su pleno potencial.

Esta institución de carácter privado, perteneciente a la Redsolare Colombia, la cual, está conformada por instituciones comprometidas con la transformación del país a través de la educación, y por un equipo interdisciplinario que provee visiones y capacidades desde distintas profesiones para brindar a los contextos la posibilidad de ser leídos y actuados desde sus cien lenguajes.

La historia de esta institución se ha dibujado desde la experiencia de vivir procesos y espacios con los niños y niñas. Las maestras se maravillan de acoger, acompañar y respetar los ritmos propios, siendo conscientes del potencial y riqueza de la infancia, a partir de la investigación, observación y sensibilización dentro de los proyectos, para generar aprendizajes perdurables para la vida.

En la actualidad el jardín infantil Cometas tiene tres sedes en la ciudad de Bogotá Colombia: Cometas de Colores ubicada en el barrio Sede Contador, la sede Cometas Atelier y sede Nido en el barrio Chicó Navarra. Esta institución educativa ha abierto sus puertas para atender a bebés recién nacidos con sus madres en talleres de “estimulación”, hasta niños y niñas de 4 ½ años divididos en los siguientes grupos: blanco (12 a 18 meses), fucsia (18 a 24 meses), naranja (2 a 2 ½ años), amarillo (2 ½ a 3 años), morado (3 a 3 ½ años) rosado (3 ½ a 4 años) y gris (4 a 4 ½ años).

## **1.2. Dos casas que dan cuenta de la comunidad que la habitan**

Para fines de esta propuesta pedagógica se realiza lectura del contexto en las sedes Colores y Nido del Jardín Cometas, escenarios donde tiene suceso la práctica. A continuación, se

amplía el panorama de cada una de las sedes, puesto que, resulta importante comprender, analizar y reconocer la relación entre el jardín y el territorio como bien lo enuncia (Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz, 2016):

Es importante el vínculo que se debe tener entre la escuela y el territorio ya que: optimiza todos los elementos de influencia del ambiente. Una escuela unida al territorio y abierta a sus necesidades trata de optimizar, en la medida de sus posibilidades, que desde luego no son muchas, los factores de influencia del ambiente. (p. 47)

Dicha relación es generada por una escuela que abre sus puertas al territorio para dejarse permeable con los saberes culturales, prácticas sociales, entornos dotados de significado por quienes lo habitan; no para anular el territorio sino por el contrario tomar del ambiente, aquellos recursos que permean el jardín y desde la cotidianidad del niño y de la niña para generar aprendizajes significativos.

### **1.2.1. Sede Cometas Colores.**

La sede Colores, en su infraestructura desde la entrada al jardín, propone un corredor verde, donde cada persona recibe holográficamente una imagen de toda la escuela que genera y construye diversas expectativas.



También es un lugar de encuentros que ayuda a cada persona a situarse y a reconocer su identidad en él. Y desde el interior, supone la despedida hacia un exterior, con el que encontrarse de otra manera, después de la experiencia vivida genera alegría y placer.

El Jardín Cometas sede Colores a través de plantas, árboles articula el espacio externo de la escuela como un ámbito de ofertas múltiples y de contacto con la naturaleza dentro de las instalaciones; la casa tiene una única planta baja en la que existen transparencias y conexiones entre los diferentes espacios, para permitir que los niños y niñas tengan la posibilidad de explorar su entorno. A través de diversas ventanas situadas en el interior, se ofrece comunicación, visibilidad, circularidad y transparencia al jardín para poder facilitar a niños, niñas y a adultos reencontrarse y descubrir los lugares desde la exploración. Ideas que tienen que ver con un concepto arquitectónico de democracia, diálogo y socialización.

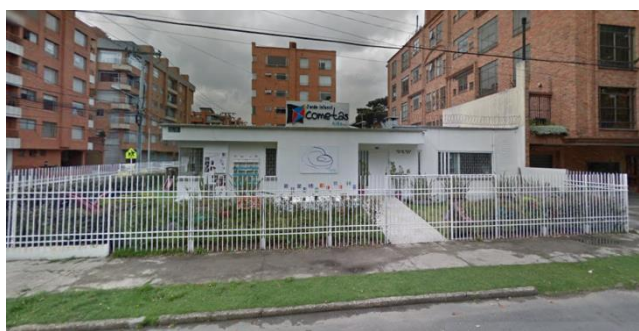
Dentro del Jardín se encuentra el gimnasio de psicomotricidad que propone fortalecer el desarrollo corporal y las relaciones socio afectivas de los niños y niñas y el espacio de atelier con la figura del atelierista (que es una invención de Loris Malaguzzi) que supone la introducción de una persona con formación inicial artística que comparte el proyecto educativo junto a las maestras y el resto de la comunidad escolar y cuya función es, ayudar a planificar experiencias entorno al arte y lo que tiene que ver con el sentido estético del ambiente, por sus competencias profesionales específicas.

También, se hallan algunos espacios comunes organizados para el encuentro y las relaciones entre pares e intergeneracionales, con diverso mobiliario flexible para posibilitar encuentros diferenciados y múltiples: en grupo grande, mediano, pequeño o en privado. Al reconocer este territorio educativo es preciso considerar que cualquier espacio y tiempo de este jardín es potencial de aprendizaje, puesto que como indica Cabanellas (2005)

El ambiente es concebido por Malaguzzi como un partícipe del proyecto pedagógico. Le gustaba decir que el ambiente es un educador más (...) y de recordar que los espacios, el mobiliario, las decoraciones, no deben ser solamente relevantes en sí, sino también elementos sugeridores de posibilidades que se ofertan al niño para expresarse y desarrollar toda la dotación genética que poseen. (p.2)

### 1.2.2. Sedes Cometas Nido.

Esta sede lleva el nombre Nido inspirado por Reggio Emilia, ciudad italiana en donde existe una “red de servicios educativos que hacia 1963 con la creación de las primeras escuelas



de la infancia para niños de 3 a 6 años se agregaron a partir de 1970 los asilos nido para niños de 0 a 3 años”. (Rinaldi C. , 2004, p. 5) Así que, en esta sede solo se atienden a niños entre los 0 a los 3 años.

En el interior de la casa se encuentra el salón del grupo naranja, el grupo fucsia y el salón de “estimulación” para bebés, cada uno construido por los niños, niñas, maestras y atelierista; así como, el espacio de atelier apreciado este, como un laboratorio que implica la experimentación, el asombro, la incertidumbre y la posibilidad de jugar con todo tipo de material. Allí también, están las plazas comunes que favorecen múltiples encuentros de intercambio de ideas con una finalidad que, claramente, se aleja de la finalidad tradicional de

patio de recreo. Las plazas son utilizadas para favorecer diversas iniciativas culturales como el teatro, las exposiciones, asambleas, etc. La escuela que propone Malaguzzi, (1980) es, ante todo, una institución de creación cultural, pero no aislada o alienada del territorio urbano y social. Para Malaguzzi es necesaria una organización del ambiente entendido como «contenido del contenido, método del método (p. 3).

### **1.3. Concepción de infancia en el Jardín Cometas desde la Filosofía Reggiana**

La concepción de infancia desde la filosofía Reggiana propuesta por Loris Malaguzzi está centrada desde la capacidades y potencialidades de la infancia, reconociendo que es un hito del desarrollo vital desde el estudio de las neurociencias que han traído claridades en el campo pedagógico sobre todas las conexiones neurológicas que el niño y niña realizan en estos primeros años de vida para conocer, interpretar y transformar su entorno, al respecto Rinaldi C. , (2004) hablando de la filosofía es visto como:

Un niño animado por el enorme potencial energético de sus millones de neuronas, por la fuerza de quien quiere crecer y hacer el trabajo de crecer, por la riqueza de la curiosidad que lo lleva a investigar los porqués de cada cosa. Un niño que sabe esperar y que se espera mucho, que quiere mostrar que sabe y sabe hacer, con la fuerza y la riqueza de quien sabe asombrarse y maravillarse. Un niño potente desde el nacimiento porque está, dotado de núcleos de disponibilidades y capacidades de autoconstrucción. Un niño que posee plenamente sus sentidos, o sea las direcciones y el deseo de la conciencia y de la vida. ¡Un niño competente! (p.7)

Un niño y niña que quiere investigar, que es sensible y se preocupa por los demás su familia, sus amigos y allegados que conforman su círculo social próximo. La infancia es una época que nunca vuelve y que sin duda deja huellas imborrables para toda la vida; esta corresponde a un contexto específico, por lo que no se podría hablar de una única infancia sino de múltiples infancias.

En este contexto en particular los niños y niñas no solo comunican desde lo oral, sino que se valoran las múltiples expresiones que ellos utilizan para manifestar sus aceptaciones, inconformidades, preguntas, negaciones, emociones y equivocaciones como oportunidades de construcción.

Es preciso mencionar que el jardín Cometas se encuentra en una transición entre esos elementos que caracterizan



el preescolar (preparación del niño para la escuela, el carácter repetitivo e instrumental de las actividades) y los fundamentos de filosofía Reggio Emilia. El hecho de que todavía estén presentes aspectos muy característicos del preescolar tiene que ver con presentes las exigencias familiares (interés porque sus hijos ingresen a una institución educativa “prestigiosa”) y por las demandas del mismo sistema escolar colombiano.

#### 1.4. El lugar de la maestra en Cometas

Las maestras comprenden que el tiempo es clave para observar e interactuar con los niños y niñas; y desde allí, construir experiencias que posibilitan escuchar, conocer y finalmente comprender aquello que pasa con cada uno de ellos: sus miedos, gustos, conquistas o descubrimientos.

El maestro en Cometas es quien escucha, observa, reflexiona y cuestiona, critica pedagógicamente los procesos de desarrollo y crecimiento, siempre con el sentido de favorecer el desarrollo integral de cada uno de los niños y niñas para mejorar sus propias prácticas pedagógicas.

Una vez, se construye el proyecto que surgió de los intereses de los niños y niñas es deber de la maestra visibilizar a los niños y adultos de la comunidad educativa como co-constructores de cultura y conocimiento los desarrollos de aquellas cosas extraordinarias que se vivieron en la cotidianidad del salón.



Y por lo tanto, se hace indispensable captarlas a través de fotos de los niños y niñas durante las experiencias acompañadas de textos que explicitan lo que sus protagonistas están sintiendo, pensando y la interpretación que hace el maestro de aquello que ocurre. Rinaldi C. , (2011) Afirma “la documentación es, por tanto, este proceso dialectico, afectuoso y poético; no solo acompaña el proceso cognoscitivo, sino en un cierto modo lo fecunda. La

documentación no es solo interpretable, sino que ella misma es interpretación” (p. 96). Es deber y responsabilidad de la maestra, hacer conscientes a los padres de las experiencias de sus hijos; así como, evaluar su propio trabajo para entender mejor a los niños y niñas, compartir con las colegas los conocimientos pedagógicos construidos y dar protagonismo a los niños y niñas de sus saberes, sentires, reflexiones y emociones.

### **1.5. La familia un actor fundamental en cometas**

Es por medio de las documentaciones que realiza la maestra que la familia se involucra en los proyectos que surge del interés de los niños y las niñas; así, los padres están al tanto del proceso de sus



hijos. Pues, se reconoce que los padres al participar del proyecto dejan huellas significativas en el aprendizaje. Las puertas del Jardín Cometas están abiertas para la familia, ya que, las visitas de casa a la escuela siempre son consideradas como componentes enriquecedores en el aprendizaje de los niños y niñas.

Los niños, los padres, los maestros, el equipo y la comunidad, todos con sus acciones resignifican las prácticas, los procesos y las experiencias que se viven al interior de las instalaciones y que se replican al exterior; son las familias aliados para la institución en la formación integral de los infantes, ya que con su participación enriquecen la experiencia en Cometas.

## **1.6. Quienes son los niños y niñas en Cometas**

En el Jardín Cometas los niños y las niñas son vistos como seres únicos, plenos de derechos y miembros valiosos de su comunidad. El desarrollo de esta propuesta pedagógica se realiza con el grupo fucsia, bebés de 12 meses a los 18 meses en la sede Colores y el grupo Naranja niños y niñas de 2 a 2 ½ años de la sede Nido.

En el siguiente apartado se presenta una descripción detallada de algunos referentes de desarrollo de los bebés y niños del jardín infantil Cometas; se parte de reconocer la existencia de saltos revolucionarios tal como lo expresa (Wertsch, 1985, p. 37) citando a Vygotsky se trata de “saltos revolucionarios” más que una evolución cuantitativamente constante, en donde el sujeto se modifica, estos saltos dan cuenta de transformaciones profundas en sus formas de ser y estar en el mundo.

Es indispensable comprender que el desarrollo infantil se mueve entre las singularidades, la diversidad que da cuenta de trayectorias particulares que no se definen en función de una cronología específica. A continuación, se realizará una caracterización de los respectivos grupos:

### **1.6.1. Grupo fucsia (12 meses a 18 meses)**

Los niños y niñas de este grupo construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a la comunidad Cometas. La mayoría se desplazan libremente por el espacio, puesto que, ya caminan, lo que les permite mayor independencia y seguridad; han construido un vínculo afectivo con quienes los rodean.

Los niños y las niñas desarrollan destreza y seguridad en el manejo de su cuerpo, se animan a tomar objetos por iniciativa propia, se sientan, se arrastran, giran sobre su cuerpo, gatean, se ponen de pie e intentan correr; por ello la indagación del medio se hace más activa e independiente. La postura erguida que ya han adquirido les permite tener un panorama distinto de su entorno y la oportunidad de tomar objetos antes solo observables, es una experiencia psicomotriz y espacial que aporta a la adquisición de la conciencia de su propio cuerpo, autonomía y desplazamiento.

Manifiestan la necesidad de movimiento todo el tiempo, ya que, gracias al desarrollo motriz, su independencia aumenta. Intentan comer y beber solos, hacer las cosas por sí mismos y protestan cuando no se les permite; sin embargo, piden ayuda cuando la necesitan.

Lanzar, arrojar, recoger, frotar, golpear uno con otro, cambiar de lugar y guardar en sitios insospechados son algunas formas de actuar que los niños y niñas hacen sobre los objetos. Los infantes exploran desde la manipulación de los objetos al mirarlos, tocarlos, chuparlos, tirarlos, oírlos,



sentirlos, etc., acciones que les permite conocer las propiedades de estos y sus usos. Se observó en ellos la detención en la escucha y la concentración en el detalle sobre el objeto estructurado y no estructurado, lo que guío a los niños y niñas a identificar características como color, grosor, textura, forma, peso, semejanzas y diferencias.

Los niños y niñas a partir de la exploración van construyendo los conceptos relativos al espacio. Posición: el escalón está abajo (cuando el niño se dirige a la placita) y el rodadero está allá (afuera). Distancia: recorridos cortos o largos que dependen del lugar de origen o destino de los trayectos (del salón a la arenera). Dirección: depende del recorrido que se quiera hacer, hay diversos caminos para llegar. Además, las distancias y su recorrido las empieza a experimentar por sí mismos, igual que las diferentes velocidades, pues corren o caminan y así descubren, por ejemplo, que para llegar al parque antes que los demás hay que acelerar la marcha.

He observado que desde temprana edad los niños y niñas tienen actitudes científicas desde la curiosidad, la búsqueda de respuestas, la pregunta, e incluso sacar conclusiones basadas en la evidencia de lo experimentado en la realidad, (que es uno de los fundamentos del pensamiento científico) ¡Los niños ven el mundo con ojos curiosos!

Ellos, tienen ideas intuitivas sobre el mundo que les rodea. Los bebés aprenden experimentando al estilo ensayo y error y testeando distintas hipótesis alternativas para los problemas que enfrentan en la cotidianidad.

### **1.6.2. Grupo naranja (2 a 2 ½ años)**

En este grupo los niños y niñas al usar las palabras o las señas para nombrar las cosas y sus características se apropian del mundo cultural y simbólico, ya que, el lenguaje se convierte en una herramienta cultural que organiza lo que percibe, piensa o siente; con él nombra las

acciones u organiza su pensamiento, así como expresa y planea qué va a hacer y luego ejecuta.

Los niños y niñas del grupo Naranja se interesan en los otros, esto se refleja en las experiencias que viven en colectivo, en las que vinculan sus saberes, intereses e inquietudes, en últimas la construcción de sí mismo, con relación al mundo social a través de las interacciones. Realiza negociaciones entre sus deseos y los de los demás, busca la aceptación de los otros, su aprobación, empieza a tolerar la frustración, a mantener la calma y a buscar otras alternativas cuando no obtienen de inmediato aquello que se desea, poniendo en palabras o gestos su estado de ánimo y su intención. Empiezan a encontrar diversas maneras de solucionar los conflictos: intercambiar sus juguetes, esperar el turno, buscar otras alternativas de juego diferentes a la que querían al principio o compartir objetos, entre otras.

Ahora se interesan por consolar a quien está llorando o abrazar y acariciar, cooperan con los otros y brindan ayuda, recogen juguetes, encuentran cosas perdidas y se las llevan a quien las busca, ordenan los espacios con los otros compañeros del grupo y con la maestra.

A los niños y las niñas les gusta moverse y experimentar las capacidades de su cuerpo; trepan, saltan, crean nuevos movimientos y se imitan unos a otros, lo que les posibilita conocer su cuerpo y cómo se relacionan con el espacio.

Los niños y las niñas reconocen su cuerpo y toman decisiones con respecto al control de esfínteres. Sienten interés por el funcionamiento de su cuerpo, el baño y sus heces; comunican sus necesidades y sentires, se ve interés en organizar.

Así mismo, los infantes exploran el medio, ejercitan su pensamiento científico; el cual, posibilita ampliar el mundo de los fenómenos que conocen los niños y niñas, a partir de la

formulación de preguntas, buscar algunas respuestas, pensar relaciones de causa – efecto, comenzar a medir y comparar, registrar y comunicar lo que se aprendió o lo que se descubrió.

Pues he apreciado que cuando los niños exploran van construyendo un pensamiento científico, dado que ellos tienen la capacidad de desarrollar la curiosidad en un sentido de maravillarse sobre el mundo. Los niños saben pensar y saben hacer, esto tiene relación con la curiosidad del infante sobre su entorno, así como, el expresar inquietudes, buscar aquellas cosas que les intrigan, tratar de buscar posibilidades para resolver las situaciones, desafíos y retos que se presentan.

### **1.7. El ambiente desde la filosofía Reggiana**

En el Jardín infantil Cometas la propuesta Reggiana en el proceso educativo encuentra en el diseño de ambientes la base para su desarrollo, a través de sus múltiples escenografías, objetos, instrumentos, muebles y recursos etc. El ambiente empieza a ser parte de esa riqueza comunicacional, en tanto no solo habla a otros de lo que acontece dentro de la institución, sino que se aprovecha para convocar a la exploración, descubrimiento, disfrute de las múltiples posibilidades que se ofrece a través del material, y cuya riqueza se encuentra en su disposición, acceso, significación y transformación.

Los ambientes dan cuenta del contacto e interacción con la comunidad educativa y propia del lugar, pues, la reconoce para ir acercando a los infantes a sus identidades culturales ejemplo de esto es la variedad de paneles en los salones y pasillos (fotos y textos documentados por

las maestras de las construcciones realizadas), tienen un valor cultural que dan cuenta de la identidad de la comunidad y por ende de la sociedad en la que se ubica, pues allí no solo se identifica quiénes son los niños y las niñas sino además sus familias, de dónde vienen, cuáles son sus raíces, su historia y costumbres todo esto con el fin de construir identidad al interior de cada salón.

Así el ambiente, es considerado como un tercer maestro, que debe ser organizado cuidadosamente para el encuentro de grupos grandes, así como pequeños espacios íntimos para uno, dos o tres niños y niñas.

A su vez, este se transforma continuamente al interior de las aulas con los objetos que van construyendo la maestra junto con los niños y niñas de acuerdo con los intereses de ellos, en esta re-significación también convergen otros saberes que la enriquecen como es el caso de los atelieristas, profesionales que dan pautas puntuales acerca del diseño del ambiente desde el sentido estético.

En definitiva, el ambiente es el tercer maestro que continuamente está enseñando, proponiendo desafíos, retos, nuevos saberes y que está lleno de un bagaje de conocimiento, que permite la construcción de sujetos democráticos y participativos para transformar su mundo. El ambiente habla y da cuenta de cuál es la concepción de infancia y de la propuesta pedagógica del maestro, de qué es lo importante, qué se valora y qué no, lo que da ese encuadre del trabajo pedagógico.

Todo este panorama, me llena de preguntas e inquietudes que me impulsan de manera decidida a trabajar en torno a la actividad rectora de la exploración del medio pues poco se ha estudiado y pienso que ella abre un camino de posibilidades para construir múltiples

relaciones e interacciones con el ambiente y para ser protagonista del mundo. Adicionalmente, considero que este contexto es rico para reconocer y comprender las potencialidades del trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio con niños y niñas de primera infancia.

## **CAPÍTULO II**

### **2. UNA TRAYECTORIA QUE CONFIGURA LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

En el presente apartado se exponen en primera instancia, los intereses y motivaciones que orientaron la construcción de una propuesta pedagógica centrada en la exploración del medio y la primera infancia; en segunda instancia, se presenta un recorrido de las investigaciones que han trabajado en torno a este campo, tomando como foco lo que se ha desarrollado con primera infancia.

A partir de este recorrido se identifican unas tendencias que permiten reconocer el estado de la cuestión en el ámbito educativo, así como ubicar aspectos que hasta el momento no se han abordado, pero que se constituyen como insumo para el presente proyecto.

#### **2.1. Un interés que surge desde la infancia.**

Se inicia este escrito con una breve recopilación de las experiencias más significativas de la propia infancia, aquellas que han posibilitado el hecho de indagar y profundizar en el campo

de la exploración del medio y de la educación ambiental y sus posibilidades en el trabajo pedagógico con la primera infancia.

Para empezar, se hace alusión a que mi infancia se desarrolló en un contexto de diversión y plenitud, rodeada de naturaleza, árboles frutales, recorridos por las montañas, por los cafetales entre juegos y amigos con quienes descubría otras realidades, otros paisajes, otros aires, otras maneras de ser y estar en el mundo.

La experiencia en el campo dejó oportunidades y conocimientos relacionados con la exploración, el cuidado, el origen de los recursos naturales que se usan en casa día a día; las relaciones con la flora y la fauna que son dotadas de sentido desde el respeto y la valoración por la vida. Las enseñanzas más significativas referentes a lo ambiental fueron en casa de los abuelos, ellos sembraban sus propios cultivos, cuidaban los nacederos (la fuente de agua viva), edificaban sus propias viviendas con tierra, agua, guadua, estiércol de ganado y hasta diseñaban y construían juguetes con palos de café.

En dicho contexto de disfrute y plenitud la escuela no era promotora, ni participante de la enseñanza en torno a la educación ambiental, porque esta era limitada a libros de textos y temáticas que no se relacionaban con la vida cotidiana, sin embargo, en la infancia se vivieron experiencias en otros espacios ofrecidos como organizaciones (Scout de Colombia), donde hay aproximaciones importantes al campo y la naturaleza. Durante mi formación scout ha sido inevitable el construirme con los otros, dadas las condiciones de convivencia en los campamentos, caminatas y vivencias día tras día; así como el aprecio y admiración por la naturaleza.

La 6° ley scout, cita que el scout ama y protege la naturaleza y para mí, en el transitar por la vida esta frase ha pasado de la palabra a la acción, pues todas las experiencias que han llenado de significado esta ley permitieron descubrir el mundo más allá de la escuela, aprender de los demás y compartir experiencias. Con los scouts se tiene la oportunidad de conocer parte del territorio colombiano, de trabajar con las comunidades y de acercarse a las realidades que viven y enfrentan a raíz de los problemas ambientales.

Retomando lo referente a la escuela, es pertinente reconocer que en la formación de educación preescolar, primaria y bachillerato, no hubo experiencias muy significativas en relación con la educación ambiental, lo más cercano fue por medio de las áreas de ciencias naturales y algunas de sociales, especialmente, cuando se hablaba en clase sobre los recursos naturales, la geografía, y la producción y consumo; dichos espacios permitieron de alguna manera trabajar en equipo, aprender de los temas, pero sin vinculación alguna con otras asignaturas, o con las prácticas culturales de comunidades de la región.

## **2.2. “Encuentro de dos caminos”**

La vida es un camino, que a su vez contiene muchas rutas y al recorrerlas en oportunidades se encuentran, se cruzan, se unen, se separan, se alejan; solamente aquellos que habitan ese sendero, que lo transitan una y otra vez, son capaces de reconocer las pequeñas diferencias y sus grandes oportunidades de conexión. En este apartado, hablo del encuentro de dos caminos que los consideraré en un principio uno distante del otro; pero que, al avanzar por cada uno de estos, comprendí a partir de la experiencia vivida, que debía unir lo mejor de cada uno: el primer camino, mi estudio como Tecnóloga en Gestión Ambiental y el segundo, mi formación como maestra en la Licenciatura en Educación Infantil; son esos dos caminos los

que se unen para plantear este proyecto, con la esperanza de ser un insumo para muchos y muchas que trabajan por las infancias.

El camino al que deseo hacer referencia en primera instancia, es el transitado como Tecnóloga en Gestión Ambiental y servicios Públicos, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; durante este trayecto pude reflexionar sobre la importancia de la educación ambiental; considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación del entorno concreto, pueda generar actitudes de valoración, respeto y aprendizaje con el ambiente.

Es desde, este caminar como gestora ambiental que percibo la educación ambiental desde una visión integradora para la comprensión del entorno; ya que éste no es sólo el producto de la dinámica del sistema natural, sino es resultado de las interacciones entre las dinámicas de los sistemas natural, social y cultural quienes dinamizan diversas apropiaciones que llevan a comprender los múltiples eventos presentes en el ambiente, desde el punto de vista global y sistémico.

Unido a lo anterior surge el interés por ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para formarme como Licenciada en Educación Infantil. Eran muchas las expectativas, puesto que, desde mi formación como tecnóloga en gestión ambiental y desde los conocimientos que ya venía construyendo en relación a la educación infantil estaban dentro de mí las preguntas por el “cómo” y el “qué” potencia el trabajo con la exploración del medio en la primera infancia; además de lo anterior, esperaba encontrar en la (UPN) los elementos necesarios, sin embargo, de entrada comprendí que en el plan de estudios no había ningún

espacio académico que se defina como educación ambiental para los maestros en formación, pero que posiblemente algunos seminarios o electivas se podrían acercar a este campo.

En la Licenciatura he tenido algunos seminarios y salidas pedagógicas que han permitido corroborar el interés por la educación ambiental en la infancia, un ejemplo de ello, son las experiencias educativas que evidencian la exploración del medio como eje transversal, siendo un referente que brinda posibilidades para reconocer que en este caminar, sí es posible abordar este componente con los niños y niñas de la primera infancia.

Uno de los aportes más significativos de la (UPN) para mi interés, ha sido la Cátedra de Educación ambiental que es proyectada por el departamento de ciencia y tecnología. En este espacio convergen diferentes profesores en formación, que debaten, construyen y resignifican la noción de ambiente partiendo de la exposición de diferentes propuestas que se están desarrollando actualmente, espacio que resulta ser interesante para el debate pedagógico y la formación ambiental de maestros.

En el tránsito de este camino me he encontrado con comentarios como “si el interés es la educación ambiental... ¿por qué no elegir una licenciatura como Biología?” a lo que en muchas oportunidades se responde que, la educación ambiental no es una cuestión de ciertas disciplinas; y que es cuestión de todos y todas asumir la importancia del ambiente en la vida; ya que, cuando se comprende lo trascendental que es éste, entonces se reconoce la posición del hombre con respecto al ambiente.

Tal campo de conocimiento no es exclusivo de ser abordado solo por los programas de la facultad de Ciencia y Tecnología; sino que, es una cuestión de la educación infantil, de la

infancia, del maestro y la comunidad; siendo una responsabilidad incluso de la Facultad de Educación.

Ahora bien, durante el desarrollo de la práctica universitaria observe en los diferentes escenarios que hay intentos, aunque bastante tímidos por vincular el componente ambiental en la cotidianidad; se enseñan las partes de las plantas pegando bolitas de plastilina o papel en unas guías, se enseñan los conceptos: reducir, reciclar y reutilizar como si eso fuera el todo de la educación ambiental, enseñan el agua, la energía, la contaminación como contenidos, más que como conocimientos que deben ser estudiados, analizados y reflexionados a partir de múltiples experiencias. Dichas prácticas me transportaron a la infancia, cuando aprendí esas temáticas de la misma manera.

Así que, desde mi formación académica he podido reflexionar sobre la actividad rectora de la exploración del medio y cómo está posibilita un acercamiento real y contextualizado al mundo natural, cultural y social para reconocer el lugar del territorio, sus orígenes, intereses, necesidades y culturas.

El interés y la necesidad de abordar, comprender y reflexionar la importancia de la exploración del medio y de la educación ambiental en la primera infancia, surge, además, para realizar un proyecto que en cuestión ambiental sea insumo a la Licenciatura de Educación Infantil y a los futuros profesionales de la educación para tener elementos para pensar el cómo actuar y promover este interés con la infancia o las infancias en nuestro territorio colombiano.

### **2.3. Entre los temas de la realidad y los discursos**

En algunos escenarios de práctica he encontrado que la educación ambiental se propone, como proyecto transversal que es enunciado y señalado como un proyecto que atraviesa todas las áreas y que se comprende como: *Formación de conceptos sobre las relaciones de los fenómenos de la vida natural y el entorno socio-económico que rodea al niño y a la niña y sus efectos en la naturaleza, así como el cuidado y preservación del medio ambiente*, pero en el currículo real y en la planeación es abordada la educación ambiental no de forma transversal como se alude en documentos oficiales de las instituciones, sino como un momento, durante el año; donde ésta es tematizada, y trabajada por medio de contenidos y actividades, como lo son: animales domésticos y salvajes, ecosistemas, los cuatro elementos y reciclaje...

Lo anterior ha suscitado las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por proyecto transversal?, ¿por qué la educación ambiental es tematizada? y ¿Cómo la infancia se relaciona con su entorno? Dado que, según mi experiencia la educación ambiental, no es una cuestión de temas, ni de contenidos y mucho menos se resuelve con una celebración en un momento del año, sino que la educación ambiental así como la exploración del medio es un pilar, una actividad rectora de la infancia que viabiliza el reconocimiento del entorno, sus posibilidades y las múltiples interacciones que emergen de los acercamientos al ambiente.

Con este proyecto el interés no es juzgar las prácticas, sino por el contrario tratar de comprender por qué suceden las cosas de la manera que suceden, pues quizás de fondo el propósito de esta organización obedece a una intención de facilitar la comprensión por parte de los niños y niñas de lo que significa el ambiente, por ello se simplifica y se fragmenta.

Hasta el momento se ha venido problematizando como se trabaja el ambiente en mis experiencias en los escenarios de práctica; ahora bien, quiero expresar otra arista que permita ampliar este planteamiento desde la educación inicial a partir de la experiencia que he tenido realizando práctica en escenarios que promueven la filosofía de Reggio Emilia propuesta por su máximo exponente Loris Malaguzzi, quien plantea que el “ambiente es como un tercer educador” el ambiente que busca la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico. ¿Y esto en que deriva? en que los maestros ahora piensen que el ambiente es el que se diseña desde una intencionalidad pedagógica y aunque esto es cierto se deja de lado dentro de la concepción de ambiente, todo lo relacionado con la exploración del medio en su sentido sistémico y holístico.

Es desde los escenarios de práctica que he reflexionado que no puede estar, el diseño de ambientes por un lado y la exploración del ambiente por otro; porque, en la medida en que los maestros y agentes educativos comprendan la actividad rectora de la exploración del ambiente en su globalidad, se logrará comprender el sentido pedagógico de proponer y diseñar ambientes significativos para la infancia que entre otras cosas potencien la exploración en un sentido amplio.

La pretensión frente a la propuesta de Loris Malaguzzi, es realizar claridades y en cuanto sea posible aportar y ampliar las posibilidades para trabajar la exploración del medio y la educación ambiental desde ambientes enriquecidos para la primera infancia.

## **2.4. Tendencias resultado de las pesquisas**

Anteriormente se ha realizado un recorrido por aquellos recuerdos, sensaciones y experiencias que han suscitado interés sobre la educación ambiental y su relevancia en la primera infancia; de ahí, surge el interés y la necesidad de indagar por las investigaciones que se han venido desarrollando en referencia al campo en cuestión, con el fin de reconocer lo que se ha hecho en exploración del medio y educación ambiental con primera infancia. Dicha indagación se realiza a partir de la siguiente pregunta ¿Qué se ha investigado en torno a la exploración del medio y la Educación Ambiental en la Primera Infancia, desde la última década? que permite reconocer aspectos que hasta el momento no se han abordado los cuales son insumo para la propuesta pedagógica.

En el marco de la pregunta planteada anteriormente, se han encontrado diversas investigaciones en bases de datos como lo son: el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la base de datos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los repositorios de los trabajos de grado relacionados con el objeto de estudio en cuestión, en universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle.

Las investigaciones realizadas, se preguntan por ese binomio entre la educación ambiental y la educación inicial, lo cual resulta gratificante en tanto se reconoce lo primordial de dicho vínculo; pero, resulta necesario resaltar que la mayoría de estas investigaciones centran su atención en los niños y las niñas mayores de 4 años (solo uno de los artículos consultados se propone el trabajo con niños menores de 5 años), excluyendo así, a la población infantil de los 0 a los 3 años en quienes se centra el presente proyecto.

Se han identificado tres grandes tendencias en las investigaciones consultadas: la primera hace referencia a la tendencia en la cual la educación ambiental es abordada en la infancia con finalidades de promover valores, conservación y cuidado; la segunda tendencia, señala la enseñanza de la educación ambiental en la primera infancia por medio de experiencias y propuestas educativas, y la tercera tendencia, la educación ambiental desde un enfoque psicológico para el diseño de espacios pedagógicos. A continuación, se desarrollan estas tendencias en relación con las investigaciones indagadas:

#### **2.4.1. Primera tendencia: el ambiente para el fomento de valores, conservación y cuidado en la infancia**

Se encontró en las investigaciones diversas maneras en que se abordan y trabajan las nociones de educación Ambiental en la primera infancia, identificando que una fuerte tendencia se centra en la educación ambiental desde la conservación, cuidado, concienciación, fomento de actitudes de respeto y valores en la primera infancia. Como se señala en el trabajo de grado titulado *Implementación de la ludoteca rural ambiental “amiguitos del planeta”* Casallas & Castellanos (2014) desarrollado en la vereda Sigüique Guayabal del municipio de Sutatenza; realizada en Boyacá Colombia, cuyo propósito general se centra en propiciar actitudes de respeto y cuidado hacia el ambiente en niños y niñas entre los 5 y 13 años, mediante la implementación de la ludoteca Rural Ambiental “Amiguitos del Planeta” desde el enfoque cualitativo – interpretativo, en donde utilizaron tres fases para dar cumplimiento al propósito: la primer fase de contextualización, la segunda fase de diseño e implementación y la última fase de ejecución de 12 ludí-talleres; con los cuales, lograron generar actitudes de cuidado, sensibilización frente a los problemas ambientales del planeta y el fomento de acciones positivas frente al entorno.

Dentro de esta misma tendencia se relaciona el artículo *Pedagogía ambiental en Venezuela y Educación Inicial* Boada & Escalona (2003) que propone para el desarrollo de la educación ambiental en el nivel de preescolar la “Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares” la cual, tiene como objeto principal desarrollar la sensibilidad hacia la conservación del ambiente; a través, de la interacción con este, por medio de la realización de actividades como: paseos, visitas y excursiones, cuidado de seres vivos, participación en la transformación de materiales de desecho en materiales de trabajo y en creaciones artísticas e igualmente, en la exploración del mundo. Lo que deja ver en sus resultados que los niños y niñas al final logran experiencias directas que les permiten integrarse constructivamente a su ambiente, así como, la autoformación de un código de comportamiento concerniente a la calidad de vida, las relaciones sociales y la problemática ambiental con sus causas y efectos.

Así también se encuentra el artículo *Conservación y Medio Ambiente para niños menores de 5 Años* Barraza (1998) cuyo objetivo central se enmarca en el fomento de actitudes positivas hacia el ambiente en niños de 2 a 5 años, por medio de la instrumentalización del juego y del acompañamiento activo y modelado de los parientes más cercanos del niño y niña. La autora del presente artículo, en sus conclusiones finales reflexiona que a través del juego se puede incrementar el interés por el entorno, estimula la participación, la cooperación y el sentido de respeto por la naturaleza; lo que posiciona fuertemente el sentido axiológico de la educación ambiental en la primera infancia.

Para concluir esta primera tendencia se relaciona el trabajo de grado titulado: *Alternativas para articular la educación infantil con la educación ambiental fortalecer las relaciones de respeto por el otro, una experiencia de eco-nocimiento del coexistir desde el sentido de lo humano* Monroy, Montaña, & Ortiz (2013) el cual se llevó a cabo en Bogotá Colombia. Su

propósito principal fue construir alternativas de educación ambiental para el grado tercero del Instituto Pedagógico Nacional que permitieran afianzar relaciones entre los niños, niñas y su entorno desde el reconocimiento de la dimensión humana, las realidades de la institución y los procesos de vida particulares de los estudiantes. La propuesta se desarrolla desde un enfoque etnográfico desarrollada en tres fases: la fase1: comprensión de contexto, fase2: encuentro con diversas formas de concebir el medio ambiente y la fase3: construcción y propuestas de los niños y niñas para pensar su relación con el medio ambiente. Resulta interesante en el presente trabajo de grado como las investigadoras concluyen que son las relaciones entre los niños, niñas y su entorno, las que determinan las formas particulares de concebir, reconocer, de ser y de hacer en el mundo.

Las investigaciones mencionadas son solo una muestra de la tendencia que predomina en el campo académico en cuestión y en la cual el ambiente en la infancia se trabaja con intenciones de propiciar actitudes de respeto, cuidado, sensibilización, fomento de acciones positivas frente al entorno, la autoformación de un código de comportamiento y la conservación; por medio, de ludotecas, de la interacción directa con el entorno como paseos, visitas y excursiones, cuidado de seres vivos, participación en la transformación de materiales de desecho en materiales de trabajo, el juego y el ejemplo del adulto, entre otros; lo que permite reconocer que hay una preocupación de fondo por responder a unas demandas gubernamentales internacionales, fundamentadas en la historia de la educación ambiental, puesto que:

A finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, el medio ambiente se convierte en el foco de atención para organismos y entes gubernamentales internacionales por su importancia para la supervivencia de la vida en la Tierra. Desde

entonces, se ha vivenciado un recorrido por distintos escenarios de discusión y análisis, permitiendo la conceptualización actual de la Educación Ambiental como la estrategia indispensable para alcanzar los cambios culturales y sociales necesarios para el logro de la preservación del ambiente. (Zabala & García, 2008, p.1)

Históricamente la educación ambiental se adjudicó como la estrategia indispensable para fomentar los valores y el comportamiento en sociedad; y de esa forma, promover el respeto por las diferentes formas de vida, etnias, credos, razas y especialmente, por alcanzar una sociedad equilibrada, globalizada e interdependiente.

En virtud de lo anterior, es importante destacar que enfocar el abordaje pedagógico del ambiente con fines meramente axiológicos, para fomentar valores, actitudes de conservación y cuidado en la infancia es importante; no obstante, es necesario avanzar y sobrepasar las construcciones realizadas hasta el momento, en clave de potenciar la educación ambiental desde una visión holística e integradora como lo propone la actividad rectora de la exploración del medio en la educación para la primera infancia.

#### **2.4.2. Segunda tendencia: la enseñanza de la educación ambiental en la primera infancia por medio de experiencias y propuestas educativas**

En esta segunda tendencia se reconoce un grupo de investigaciones que puntualizan en las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la educación ambiental en la primera infancia. En un inicio retomo mi sentir como maestra en formación lo que permite relacionar parte de mi experiencia con lo relevante que resulta el estudio de las estrategias pedagógicas que aportan de manera muy especial a la presente propuesta.

Al reconocer que el mundo es tan complejo, diverso y exuberante. Habría que poner atención a lo que dice Benedetti M. en su poema *El mundo: No vayas a creer lo que te cuentan del mundo (ni siquiera esto que te estoy contando) ya te dije que el mundo es incontable*. Como maestra en formación en diferentes oportunidades me he encontrado, entre el ¿por qué? de un niño o niña y el salir corriendo. Los niños y niñas son expertos cuestionando el mundo, mundo que en palabras de adultos es incontable según el poema de Benedetti.

En este proceso de formación he reflexionado que las respuestas no se construyen ni se dan a la ligera y ante el deseo de presentar al niño este incontable mundo en el que vivimos llamado planeta tierra, surge la pregunta ¿Cómo abordar estos conocimientos del mundo (ambiente) en la primera infancia? Pregunta, que la presente tendencia desarrolla, identificando, las estrategias pedagógicas que movilizan la enseñanza y el aprendizaje de la educación ambiental en la infancia: talleres, asamblea, la hora del cuento... para abordar problemáticas ambientales y algunos contenidos fundamentales de la educación ambiental con la infancia.

En virtud de lo anterior se hace alusión al artículo: *Del Huerto Ecológico Universitario, al aula de infantil: experiencias educativas en torno a problemas ambientales en la Etapa de Infantil Aragón & Cruz (2015)* el cual trabaja, a través de la enseñanza basada en problemas, con una perspectiva socio constructivista; que toma como contexto educativo el Huerto Ecológico Universitario y promueve la vinculación con la escuela, donde diseñan, desarrollan y valoran talleres en torno a diversos problemas ambientales para niños y niñas de 4 y 5 años. El huerto ecológico fue una estrategia que permitió trabajar de forma colaborativa y en varios niveles: entre alumnos, alumnos-docente, alumnos-profesionales de otras entidades, profesionales de otras entidades-docente, alumnos-niños y niñas de infantil

y fortalecer las relaciones humanas y profesionales que giran en torno a la experiencia, lo que generó una red que involucro varios actores de la comunidad lo que contribuyó a un cambio en el modo de pensar la educación ambiental más allá de solo cuestiones axiológicas y de preservación.

Igualmente se presenta el trabajo de grado titulado *La observación de aves como estrategia pedagógica para generar actitudes favorables hacia el ambiente en niños escolares* Tovar (2013) que tuvo como objetivo central analizar qué aspectos de la observación de aves contribuyen a la generación de actitudes favorables hacia el ambiente en niños escolares y como objetivo específico implementar en los niños un proceso de formación pedagógica sobre las aves y su relación con el ambiente con prácticas de observación. Esta investigación de corte descriptivo en la que se realizó un estudio cuasi-experimental con la conformación de un grupo de niños voluntarios, quienes participaron en talleres teóricos y prácticos sobre la vida de las aves. En este trabajo se evidencian los grandes aportes del avistamiento de aves, como una estrategia pedagógica que permite a los participantes acercarse a ellas con un propósito cognitivo, recreativo o ambientalista, y como una posibilidad de aprendizaje.

En esta misma tendencia se encuentra también el trabajo de grado en la modalidad de monografía titulado *Pertinencia del entorno natural en la propuesta pedagógica el baúl de bolívar en la casa museo quinta de Bolívar* Paredes & Sanchez (2014) el cual plantea dentro de sus propósitos analizar lo pertinente al entorno natural en el marco de la propuesta de pedagógica museística El Baúl de Bolívar, orientada a los niños y a las niñas de preescolar a segundo grado de primaria que visitan la Casa Museo Quinta de Bolívar. Este trabajo de grado señala en sus conclusiones que efectivamente los espacios naturales en el museo suscitan el diálogo e intercambio de saberes a través de la interacción entre los diferentes

visitantes; logrando con ello construir experiencias significativas por medio de los contenidos históricos que se desarrollan, en los espacios que componen el museo y el saber previo de cada visitante.

En esa misma vía, el artículo *Propuesta metodológica para una Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil la investigación sobre cuentos ambientales* realizado por los investigadores Cortés & García (2014) su principal objetivo fue analizar cuentos infantiles y dar cuenta de cuáles de ellos hablan sobre el medio y la educación ambiental; dando como resultado la evidencia de pocos cuentos para la primera infancia en relación con el interés ambiental. Pero a su vez, evidencia la importancia de la educación ambiental desde una perspectiva del proceso que acerca a las personas a una concepción global del medio ambiente; así como, la importancia de rescatar los saberes y prácticas ancestrales desde el cuento tradicional como estrategia para abordar problemas ambientales. Lo que resulta sumamente importante para la propuesta, puesto que, se cree con firmeza que es preciso rescatar dichos saberes tradicionales y ancestrales que la comunidad escolar aporta desde un ejercicio de enriquecimiento, vinculación con el territorio y el medio en la primera infancia.

El panorama anterior evidencia aportes relevantes para las maestras, maestros y agentes educativos en torno a las estrategias que logran transformar prácticas pedagógicas; como lo son: los talleres, los rincones, y el diseño de ambientes. Los trabajos expuestos permiten también reflexionar en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje en torno a la educación ambiental en la infancia, puntualmente en niños menores de tres años.

#### **2.4.3. Tercera tendencia: el ambiente desde un enfoque psicológico para el diseño de espacios pedagógicos**

A su vez, se identificó en una menor proporción la tendencia que trabaja el ambiente desde un enfoque psicológico para el diseño de espacios pedagógicos, como se puede apreciar a continuación:

Para iniciar se hace alusión al artículo llamado *Ambiente pedagógico en la educación infantil y la contribución de la psicología* Picanço & Noronha (2016) en Brasil, que se propone discutir el concepto de ambiente pedagógico en el ámbito de educación infantil, destacando la dimensión relacional del espacio; para el desarrollo de dicho trabajo se abordan algunos estudios de la Psicología Ambiental para pensar la organización de los espacios institucionales infantiles desde los diálogos con Vygotsky y Wallon, que consideran el ambiente (espacio físico o lugar a ser diseñado) un elemento fuertemente relacionado a los procesos de aprendizaje, desenvolvimiento y desarrollo en la infancia; además, en este artículo, retoman la filosofía de Reggio Emilia como un referente de organización espacial para la infancia, destacando como primicias fundamentales: primero que el ambiente es como un lenguaje, segundo es una relación bidireccional persona/ambiente en la que se modifican entre sí, tercero el ambiente desde una lectura multisensorial, la cual, se modifica al pasar el tiempo en función de la cultura y de los sujetos que la habitan; y por último, la cuarta primicia, comprender que los niños construyen sus identidades en los espacios que viven, por eso es fundamental el cuidado de los objetos y mobiliarios que se disponen en el ambiente pedagógico.

En ese mismo sentido se encuentra la investigación titulada *Psicología ambiental, Psicología del Desarrollo y Educación Infantil: ¿Es posible esa integración?* Souza & Campos (2008) que postula como objetivo mostrar cómo se ha realizado la integración entre Psicología Ambiental, Psicología del Desarrollo y Educación de la Primera Infancia, basada en varias

investigaciones empíricas llevadas a cabo durante aproximadamente dos décadas, en torno al tema de la organización espacial. La metodología utilizada es denominada de experimento ecológico que tiene la finalidad de capturar la relación entre la disposición espacial y la ocupación de esta por grupos de niños; a su vez, se examinó la influencia en la ocupación espacial de los niños por medio de cuatro variables: la primera de contexto inmediato, la segunda situación de interacción, la tercer variable nivel de interacción con otros y consigo mismo; y por último, actividades realizadas en el espacio.

Este estudio contribuye a la comprensión de la interdependencia entre la disposición espacial y el papel estructurador del educador en el contacto entre los niños, señalando la disposición espacial como uno de los elementos ambientales que media la interacción de los niños, tanto entre ellos como con los maestros. En esa misma relación, se entiende que la forma en que se utiliza un espacio depende de los medios funcionales disponibles, incluidos los aspectos físicos y sociales del entorno hasta los recursos personales.

En resumen esta tendencia define el ambiente como la organización de los espacios institucionales infantiles, a ser diseñados con intencionalidades pedagógicas, al considerar el diseño de ambiente como un elemento fuertemente relacionado a los procesos de aprendizaje, desenvolvimiento y desarrollo de los niños y las niñas; a su vez, en esta tendencia se señala la diferencia entre espacio entendido desde la estructura física y ambiente como espacio adecuado estéticamente por los maestros para los niños.

Dicho lo anterior, ahora quiero hablar de una tesis que no se ubica en ninguna de las tendencias, pero es muy interesante para la presente propuesta pedagógica porque tiene relación conmigo e incluso me puedo identificar con ella ya que, yo también hago una tesis para reflexionar mi práctica y esta maestra también lo hace, lo cual es muy inspirador para

mí. La tesis de maestría se titulada *Diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica* Rodríguez (2017) que postula como objetivo central reconocer de qué manera el diseño de ambientes favorece la comprensión y transformación de la práctica pedagógica de la maestra de grado transición del colegio San Pedro Claver I.E.D. El método utilizado para alcanzar el objetivo trazado en este estudio es de tipo cualitativo y dentro de este se encuentra la investigación acción participativa; la observación, el registro fotográfico, y cinco diarios de campo correspondientes a cinco intervenciones fueron los instrumentos de recolección de datos. Esta investigación resulta importante, en vista de que, revela el diseño de ambientes como el espacio o lugar a ser transformado con intenciones pedagógicas, señalando la diferencia entre espacio y ambiente; lo que deja en evidencia que el ambiente y la reflexión que ella hace de este, es un dispositivo fundamental para reconocer y comprender la práctica pedagógica, al cambiar los espacios en el aula, romper los esquemas y rutinas establecidas; cada uno de los ambientes propuestos originó nuevas maneras en el uso que dieron los niños y niñas al espacio y a los objetos del ambiente.

Todo este panorama deriva en la pregunta que orientó la propuesta: ¿Cómo potenciar el trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio y a la educación ambiental con niños y niñas de 1 año a 2 años y ½ en el jardín Cometas Colores y Nido en Bogotá - Colombia?

## **CAPÍTULO III**

### **3. PROPÓSITO GENERAL**

Diseñar y desarrollar una propuesta pedagógica que permita delinear horizontes posibles, para el trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio con niños y niñas de 1 año a 2 años y ½ en el jardín Cometas Colores en Bogotá – Colombia.

#### **3.1. PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:**

- Construir un marco de experiencias pedagógicas para los niños y niñas de 1 año a 2 años y medio, en torno a la exploración del medio.
- Reflexionar sobre la propia práctica y delinear posibilidades de transformación del trabajo pedagógico alrededor de la exploración del medio y la educación ambiental en la primera infancia.

## CAPÍTULO IV

### 4. EN DIÁLOGO CON LOS AUTORES

El presente capítulo se centra en dar un marco conceptual sobre la importancia de la exploración del medio en la primera infancia a partir de los autores que han estudiado con rigurosidad el campo de la educación infantil, en este marco se desarrollan algunas nociones sobre la exploración del medio y el ambiente en educación inicial, el sentido del trabajo pedagógico alrededor de la exploración del medio, las formas de explorar en la primera infancia y el rol de la maestra, que acompaña la exploración.

#### **4.1. Unos lentes para comprender las nociones de ambiente en educación infantil**

Durante el tiempo compartido con los niños y niñas en el transcurso de mi vida he observado que ellos aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su núcleo familiar, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven.

Adicionalmente, aprenden a descubrir diferentes formas de expresión, a leer el mundo y a resignificarlo, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a

apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Todo ello en gran parte, resultado de la actividad de exploración que los niños y niñas en la primera infancia realizan. En la observación y experimentación que se hace de los objetos, del entorno y de sí mismos, he visto permanentemente que están tocando, probando, escuchando, sintiendo todo cuanto los rodea; pues reconozco que ellos están en una constante búsqueda de conocer y comprender el mundo.

Cuando me refiero a la exploración del medio, ubico un concepto central, el de ambiente, en tanto es la realidad inmediata y próxima que es experimentada y vivenciada por los niños y niñas en la primera infancia. En los referentes técnicos de educación inicial en el marco de Atención Integral a la Primera Infancia se hace referencia a que,

Los entornos son espacios físicos, sociales y culturales donde habitan los seres humanos, en los que se produce una intensa y continua interacción entre ellos y con el contexto que les rodea (espacio físico y biológico, ecosistema, comunidad, cultura y sociedad en general).

Se caracterizan por tener unos contornos precisos y visibles, unas personas con roles definidos y una estructura organizativa. Su riqueza radica en la capacidad que tienen para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños, para promover la construcción de su vida subjetiva y cotidiana y para vincularlos con la vida social, histórica, cultural, política y económica de la sociedad a la que pertenecen. (MEN, 2014, p. 15)

Dicha reflexión, unida al planteamiento que se hace desde el movimiento pedagógico de la Escuela Activa, con autores como, Dewey, Decroly, Freinet... me han hecho reflexionar en

la importancia que tiene la exploración del medio para los niños y niñas considerando aspectos físico-natural y el físico - antropológico dado por la cultura, y reconociendo, además, el territorio en el que se encuentran inmersos.

Lo anterior está articulado a lo que Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz, (2016) manifiesta en cuanto a que el territorio es un bagaje de recursos disponibles para la educación de los niños y niñas:

En un sentido amplio podemos considerar como recursos educativos del ambiente tanto sus componentes naturales (espacios, naturaleza, agua, flora, atmósfera, fauna, etc.) como los culturales (historia, tradiciones, arquitectura, organización funcional de los espacios y las labores, estructura y dinámica social, etc.) (p.53)

En ese sentido se puede afirmar que las experiencias que los niños y niñas desarrollan con los componentes naturales y culturales del ambiente los transforma, los constituye, los hace como son, marca su manera de ser, configuran su persona y su personalidad; en un entramado de relaciones, equilibrios y desequilibrios que se van modificando con el tiempo para poder subsistir, lo que además determina sus características e identidad.

En este mismo sentido se encuentra el postulado de Freinet C. (1976) quien opina que el medio natural y físico, se constituye en “el medio más rico y el que mejor se adapta a las necesidades variables de los individuos” (p.45). Ya que, la naturaleza marca irremediamente los pensamientos y sentimientos de los niños y niñas, y es “(...) con su rica gama de goces y exigencias (...) la más segura de las educadoras” (Freinet C., 1977, p. 66)

Y para que las experiencias sean realmente significativas es muy importante que quienes rodean la infancia tengan los lentes adecuados para ver el ambiente y reconocer que en éste está todo lo que se requiere para generar en la primera infancia aprendizajes significativos y dotados de sentido; que los hace participar como sujetos del mundo a partir de lo que construyen, en el marco de las múltiples interacciones con el ambiente.

Ahora bien, es fundamental reconocer y comprender que el ambiente no es solamente el paisaje que se encuentra compuesto por el material estructurado o no estructurado en el salón, sino que también lo constituyen las relaciones que dotan de sentido y significado cada uno de los objetos, las acciones y las experiencias, allí vivenciadas. Como bien lo enuncian Kaufmann & Serulnicoff (2000) “El ambiente es parte de uno y uno es parte del ambiente. Se trata de un complejo entramado de relaciones y no de una escenografía o paisaje, como un telón de fondo en el que se desarrolla nuestra vida. El ambiente es complejo, diverso, no es una categoría abstracta válida para todo tiempo y lugar.” (p. 29) tal postulado me lleva a meditar que no estamos fuera del ambiente, sino que hacemos parte de él y en ese sentido, todos somos ambiente desde sus componentes.

Para finalizar este primer apartado del marco teórico, me referiré a Frabboni, Galletti, & Savorelli (1980) quien expresa de manera detallada que “el ambiente es el primer abecedario del niño”, dando un lugar privilegiado al ambiente cotidiano y resaltando que el salón de la escuela no es únicamente el espacio de la experiencia y el tesoro del conocimiento.

El ambiente como el primer libro de lectura, lo eleva a dignidad pedagógica el ambiente cotidiano y, por tanto, se explota como aula didáctica descentralizada, tanto porque se presenta punteado de símbolos y señales de fecunda provocación

perspectiva, léxica, conceptual, como porque ofrece una multiplicidad de trazados e itinerarios de incisiva densidad didáctica. (p. 102)

Este planteamiento invita a derribar las murallas construidas alrededor de la escuela para dejarse permear por las dinámicas que se han ido tejiendo en la cotidianidad de la familia, de la escuela, de la sociedad y de la cultura para así ser recíprocos y educar en el lenguaje del ambiente. “Educar en el desciframiento del lenguaje del ambiente significa sintonizar la infancia con los <<signos>> de la propia experiencia familiar y de vecindario, significa hacerla participar en el descubrimiento y la interpretación de un mundo con el cual se relaciona a diario”. (Frabboni, Galletti, & Savorelli, 1980, p. 82)

Ello quiere decir que el ambiente como primer depósito, lleva a los niños y a las niñas a construir desde sus experiencias cotidianas y así, obtener las llaves para descifrar y descubrir el mundo.

...analogías, diferencias o igualdades de los signos perceptivos (formas, tamaños, consistencias, colores, texturas de lo <<natural>> y de lo <<social>>), de los signos lingüísticos (el vocabulario usual con el que una determinada comunidad define las <<cosas>> de la realidad y con que se relaciona en sus contactos de vecindad, comerciales y profesionales) y de los signos lógicos (el descubrimiento de los <<porqués>>, de los nexos que unen y justifican diversos signos, diversos códigos, diversos fragmentos del mundo natural y social) y que salpican la realidad cotidiana con la que interactúa el niño de la escuela maternal. (Frabboni, Galletti, & Savorelli, 1980, p. 103)

Todo este panorama está articulado con la invitación que hace Frabboni de “correr el velo de lo obvio” dando crédito al mundo natural como precioso espejo para la vida educativa, como

un mágico paisaje para la infancia, dentro del cual capta ésta su propia identidad espiritual y da realidad a su propia metamorfosis existencial como persona consciente y libre.

#### **4.2. Sentido del trabajo pedagógico en torno al ambiente en educación inicial**

El mundo se encuentra configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, mediados por las actuaciones y relaciones del ser humano en el tiempo y espacio; son los objetos, situaciones, sucesos y contextos, los que propician un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Los niños y las niñas significan y dan sentido al mundo en el que viven, al hacer uso de la actividad de la exploración para conocerlo, comprenderlo y posteriormente transformarlo. Es así como, resulta relevante en este acápite plantear el sentido del trabajo pedagógico en torno al ambiente en la educación inicial desde las relaciones vínculos, sujeto y ambiente, unidad vital o cultural, interacción entre lo social y natural que los autores proponen.

Para iniciar se hace alusión al equipo de pedagogos Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz (2016), quienes postulan con determinación que la relación sujeto - ambiente es la base del desarrollo y ha sido un principio constante de la pedagogía y psicología infantil. A su vez corroboran desde las neurociencias que el encuentro entre el niño y su entorno es la pieza clave, para sentar las bases de un desarrollo equilibrado.

La primera conclusión de estas aportaciones de las neurociencias es bien sencilla. Si la interacción entre cerebro y ambiente es la fuente nutricia del desarrollo, si la calidad del desarrollo depende de la calidad de esas interacciones, entonces resulta fundamental optimizar la calidad del ambiente que rodea al niño para facilitar un desarrollo adecuado. (Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz, 2016, p. 111)

Estos autores consideran que el desarrollo cerebral de los infantes se produce a través de y en base a la interacción sujeto - medio; dado que, es la etapa en la que, el cerebro posee una mayor plasticidad, lo que posibilita el constante incremento de sinapsis. Se parte entonces de la relevancia de la etapa inicial en la plasticidad del cerebro, las múltiples conexiones sinápticas y las interacciones con ambientes de calidad determinarán todo el desarrollo posterior de la educación ambiental.

Al anterior postulado de Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz (2016) se une Frabboni F. (1984) reafirmando que el ambiente es importante en la educación inicial; puesto que es un colosal abecedario educativo que se encuentra totalmente capacitado para enseñar a observar y discriminar lo presente en el mundo que rodea al infante; a saber oír la variedad de sonidos que lo componen y a saber pensar en la complejidad de eventos que ofrece el ambiente, aportando a la reflexión del niño y la niña conocimientos cada vez más amplios de la realidad.

El ambiente social y natural es, por tanto, como un gigantesco abecedario educativo. Capaz de enseñar a saber ver, oír, pensar. A saber, ver y oír: educando a <<observar>> y <<discriminar>> los muchos objetos, signos, señales, sonidos, ruidos que están presentes en la escuela infantil y en el mundo que la rodea. Y evitando con ello un uso fragmentado y discontinuo de la percepción y conocimiento de la realidad. A saber pensar: como capacidad de clasificar, comparar, cambiar, interpretar, ya sean los múltiples estímulos que llegan a los ojos, al olfato, a los oídos, a las manos durante el descubrimiento del ambiente, ya sea el material <<estructurado>>, dispuesto para orientar al niño a desarrollar itinerarios cognitivos ordenados, sistemáticos, graduados. Por ejemplo: de lo simple a lo complejo, de lo conocido

a lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto y así otros. (Frabboni F. , 1984, p. 97)

Estos conocimientos de la realidad se van construyendo en las experiencias cotidianas del niño y la niña, en la familia, en la escuela y en los entornos donde transcurre la vida de la infancia, ello a partir de las interacciones con el ambiente, los objetos y los sujetos que hacen parte del contexto. Es importante destacar que para elaborar y reelaborar las formas de acercarse al mundo el niños se hace preguntas que son las que guían su exploración y las que le permiten conocer su realidad y el lugar que ocupa en ella, cuando el niño pregunta “qué es eso” en realidad lo que quiere es experimentar ese objeto para conocerlo mejor, necesita tocarlo, probarlo, sentirlo, escucharlo para luego construir más preguntas, como por ejemplo “para qué sirve” “qué puedo hacer con él” que le brindan un sinnúmero de posibilidades para acercarse, distanciarse, en últimas construir sus propios conceptos sobre el mundo que lo rodea.

En el mismo sentido Kaufmann & Serulnicoff (2000) expresan que:

Caracterizado por su complejidad el ambiente suscita innumerables preguntas. Los niños constantemente, en su interacción con la realidad, buscan respuestas que les permitan comprender el mundo que lo rodea. Su práctica social cotidiana, las informaciones que reciben, van conformando una serie de conocimientos que se confrontarán, enriquecerán y profundizarán en la escuela. El nivel inicial les propone un cierto distanciamiento: convertir esas experiencias cotidianas en objeto de conocimiento, estableciendo nuevos significados, cuestionando sus ideas etc. (Kaufmann & Serulnicoff, 2000, p. 32)

Son las interacciones entre lo social y lo natural las que también aportan a la construcción de conocimiento en los niños y niñas; dado que, en la exploración que tienen con el medio reconocen la existencia de los fenómenos físicos, químicos y naturales; así como, la existencia de objetos y elementos de invención humano y otros de proceder natural. Y, estas interacciones aportan a su vez a comprender, entablar o tejer relaciones particulares con otros seres, para apropiarse su cultura y desde allí, constituirse como ser democrático y participante de su actuar en el mundo.

Cuando las niñas y los niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son construidos 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. Esto significa empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción. (MEN, 2014, p.14)

Para finalizar este apartado se resalta el sentido del trabajo pedagógico en torno al ambiente en la educación inicial al referir que “la experiencia ambiental en la etapa crítica de los primeros años de aprendizaje puede determinar todo el desarrollo posterior de la educación ambiental... los años preescolares han demostrado ser críticos para la educación ambiental de los niños”. (Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz, 2016, p.11) las vivencias, experiencias y conocimientos que los niños y niñas construyan con el ambiente serán los fundamentos de la construcción en la educación ambiental superados sus años iniciales, lo que aviva la esperanza de generaciones conscientes de ser naturaleza misma.

En síntesis, el sentido del trabajo pedagógico en torno al ambiente en educación inicial, se fundamenta en los aportes significativos que este ocasiona sobre el niño para su desarrollo

tanto somático, intelectual y emocional. El ambiente (en la triple dimensión ya mencionada de Physis, Bios y Anthropos) constituye por lo tanto, un contexto fundamental que suscita permanentemente interrogantes, asombros, hipótesis, ensayos, oportunidades de error y aciertos; así como, la construcción de conceptos cada vez más complejos sobre los objetos, respondiendo y complejizando las preguntas ¿qué es? y ¿cómo funciona? y su significado social y cultural, produciendo fascinantes experiencias en los niños y niñas.

En definitiva, son las interacciones entre el ambiente y el niño las que aportan para comprender, entablar o tejer relaciones particulares con otros seres y para apropiarse su cultura y desde allí, constituirse como un ser democrático y participante de su actuar en el mundo.

#### **4.3. ¿Formas de exploración en la primera infancia?**

Para desarrollar este apartado se parte de la comprensión de dos principios de la pedagogía propuesta por María Montessori “la libertad” y “la autonomía”. La libertad entendida desde el movimiento y la actuación, en que la infancia adquiere protagonismo sobre qué hacer, con qué hacerlo, con quién y cómo; en un espacio de exploración que ofrece un ambiente dispuesto para ser recorrido, investigado, observado, experimentado, cuestionado y sobre todo transformado, puesto que como lo señala Montessori

Desde el principio la libertad educativa, permite la manifestación de las fuerzas creadoras. Es menester que el niño pueda moverse, tomar iniciativas, escoger únicamente el objeto que le atrae. Además, al liberarlo, tiene oportunidad de expresar su verdadera naturaleza; pueden observarse mejor las manifestaciones espontáneas. (Yaglis, 1989, p. 54)

El segundo principio el de la autonomía, empodera la infancia en la actuación sobre su entorno según sus propios criterios y necesidades donde la maestra, maestro y agente que acompañan la exploración

Ha de ser consciente, de que educa para la autonomía, para hacer independientes a los niños “enseñar a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. Lo primero es la tarea de un educador; lo segundo es el trabajo inferior y fácil del sirviente. (Montessori, 1915, p. 154)

Aunque estos principios no pueden tener su total auge si las maestras, maestros y agentes educativos no tiene los lentes adecuados para comprender el ambiente como un bagaje de conocimiento tanto dentro como fuera de las paredes del salón, pues se hace necesario destacar que los niños y las niñas tienen unos intereses ya predeterminados por el territorio que habitan, que no necesariamente se limita a la escuela donde se hace vital integrar los interés de los niños con los del territorio y viceversa, “Especificando que un diseño curricular centrado en el ambiente integra los intereses de los sujetos con los intereses del territorio” (Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz, 2016, p. 66) Las actuaciones, actividades, experiencias, situaciones, objetos, personas, canciones, etc., del contexto cotidiano de los niños y niñas tienen un papel substancial en el trabajo pedagógico en torno al ambiente en educación inicial; ya que, contienen momentos privilegiados para la comunicación afectiva y la interacción, para posibilitar la exploración de sí mismos, del mundo natural y social que los rodea.

Existen dos conceptos ligados directamente a la exploración del medio: el de la cercanía y el del interés. Lo cercano tiene que ver con los entornos más cotidianos de las niñas y los niños; con aquello que está a su alcance. Es en lo cercano donde están no solo sus intereses, sino también sus afectos y las expresiones de los contextos que los permean. Por ello, trabajar con lo cercano trae consigo la posibilidad de conocer la realidad que viven las niñas y los niños, esto requiere de las maestras, maestros y agentes educativos estar abiertos a la complejidad y heterogeneidad que se da en las manifestaciones de los contextos. (MEN, 2014, p. 16)

Es necesario tener presente que los niños y las niñas conocen el mundo de forma progresiva o gradual de lo cercano a lo distante; Tonucci (1999) reflexiona que el bebé inicia conociéndose a sí mismo, sus manos y pies; posteriormente el rostro de las personas más cercanas y en ese sentido el ambiente que le rodea va ampliándose, este se descubre a medida que las capacidades de conocimiento del niño se desarrollan. (p.26)

Los niños y niñas decodifican el ambiente a causa de dos factores vitales: el primero un impulso interior que los hace avanzar y el segundo, el ambiente de calidad que los rodea para descubrir e interpretar y transformar.

La lectura / decodificación del ambiente se hace respetando las reglas metodológicas de la gradualidad y progresión cognoscitiva: de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo ignorado, de lo próximo a lo lejano y así sucesivamente. (Frabboni, Galletti, & Savorelli, 1980, p. 84)

En la exploración del medio realizada por los niños y las niñas existen unos procesos los cuales deben ser tomados en cuenta como *La observación* implica el detenimiento de la escucha y la agudeza de la visión sobre los objetos, lo que conlleva a identificar

características (color, grosor, textura, forma, peso), semejanzas y diferencias. *La manipulación* que involucra todos los sentidos: mirarlos, tocarlos, chuparlos, tirarlos, oírlos, sentirlos, etc., dado que es la manera en que ellos actúan sobre los objetos estructurados y no estructurados; acciones que les permite conocer las propiedades de los objetos y su uso. Como lo dice el documento 24 del Ministerio de Educación Nacional:

En la exploración del medio están presentes varios procesos que deben ser considerados, tales como: la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal y de expresión de lenguajes artísticos. (MEN, 2014, p.21)

*La experimentación*, como lo plantea Tonucci, los niños y las niñas, son de cierta forma científicos, pues aprenden en consecuencia de la actividad misma que realizan desde el ensayar y el errar, fortaleciendo procesos de indagación de su entorno. *La expresión* acompaña todos los procesos orales, corporales y otros que tiene la infancia; donde se encuentra consigo mismo, sus pares y los maestros, maestras y agentes educativos, así como, la posibilidad de representar aquello que han explorado de forma artística.

Por su parte Freinet estima, como base de su propuesta educativa, la idea de “tanteo experimental”, considera que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto próximo, de un ambiente en el que los niños puedan formular y expresar sus experiencias:

La toma de conciencia progresiva, experimental, de las necesidades de la comunidad, de la que el propio maestro es miembro. Es una orden que da al niño voz y voto en la organización de la clase y del trabajo” (Freinet C. , 1976, p. 83)

En ese mismo sentido es pertinente agregar que, los niños y niñas en la acción de la pregunta logran complejizar los conocimientos que ya tienen del ambiente, dado que...

La escuela busca las estrategias para que los pequeños alumnos enriquezcan y complejicen los conocimientos que ya poseen sobre el ambiente por el hecho de vivir en él. De este modo, el jardín asume como propósito el de contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte. (Kaufmann & Serulnicoff, 2000, p. 32)

Lo relevante de las preguntas de los niños y las niñas durante el proceso de observación y manipulación es que dejan ver el interés o la inquietud sobre el objeto, el ambiente, el sujeto, niño, niña o adulto, lo que genera un proceso de análisis, comprensión y transformación de experiencias en las que el aprendizaje se torna significativo. Freinet piensa, que hay una necesidad de la especie humana y sobre todo en la infancia de buscar, de conocer, derivada de la permanente insatisfacción ante los problemas de la vida y del mundo. (Freinet, C. 1979, p.16) Es desde estos planteamientos que la escuela y las maestras, maestros y agentes educativos deben promover el asombro como se indica en el en el Documento 24 del Ministerio de Educación Nacional:

En la educación inicial, la exploración del medio implica que a través de la pedagogía se valore, se respalde, se acompañe y se promueva la actitud de asombro, de búsqueda, de indagación; el planteamiento de preguntas, la formulación de hipótesis y de explicaciones por parte de las niñas y los niños. (MEN, 2014, p. 15)

Definitivamente los niños y las niñas exploran desde dos principios fundamentales: la libertad entendida como la actuación protagónica y la autonomía según sus propios criterios. De igual modo, para posibilitar que los infantes exploren su cuerpo, el mundo natural y social que los rodea, es substancial que las experiencias, situaciones, personas, elementos, acciones, etc., correspondan al contexto cotidiano de este, dado que, los niños y las niñas conocen el mundo de forma gradual de lo cercano a lo distante.

De igual modo, es necesario tener presente que ellos exploran el medio por un impulso interior de su propia naturaleza que los hace avanzar y del ambiente de calidad que los seduce al asombro, descubrimiento e interpretación y transformación. En consecuencia en la exploración los niños y niñas utilizan instrumentos propios de investigación como la observación, la manipulación, la exploración, la experimentación y la expresión de diferentes lenguajes; que desencadena en su pensamiento preguntas, hipótesis, dudas, saberes y aprendizajes.

#### **4.4. Maestra y maestro que acompañan la exploración**

Es de total relevancia el rol que asume la maestra, el maestro y el agente educativo en la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia; dado que, es este el que reflexiona sobre el ambiente que rodea su acción pedagógica, como lo señala Kaufmann & Serulnicoff (2000) “el ambiente no es igual para todas las personas que viven en él... Es por ello que los docentes necesitan reflexionar acerca de cómo es el entorno en el que se despliega la tarea” para desde allí convertirlo en objeto de conocimiento, interrogarlo

en búsqueda de nuevas respuestas y construir ambientes enriquecidos mediante la selección y preparación de los materiales.

Es a partir del conocimiento que el maestro elabora de su entorno que logra como plantea Zabalza, Zabalza, Juanbeltz, & Juanbeltz (2016) “conocerlo mejor, garantizar los datos que se poseen y completarlos con otros que sean relevantes, desarrollar los instrumentos de registro y análisis sensorial y cognitivo de las diversas dimensiones del entorno” legitimar el conocimiento producido en el salón en las construcciones que hacen los niños y las niñas desde sus propias preguntas, experiencias, hipótesis y conexiones entre los objetos y sus acercamientos a estos.

La observación activa del maestro como una atenta lectura e interpretación de lo que acontece en el ambiente escolar donde se ve reflejada en la acción y relación recíproca que adquiere un valor mayor si es efectuada colectivamente en la fértil dimensión relacional del diálogo y del intercambio en un proceso de conciencia de todo lo que sucede dentro y fuera del salón.

Puesto que...

Los niños disfrutaban con propuestas que les provoquen desafíos que les propongan situaciones para pensar, discutir, jugar, explorar, buscar, etc.; enseñar ciencias naturales desde esta perspectiva nos desafía entonces a nosotros los docentes a potenciar en nuestros alumnos la capacidad de ver las cosas desde otros aspectos. (García & Domínguez, 2011, p. 17)

A su vez, es preciso que la maestra, el maestro y el agente educativo, se forme, se llene, se deje permear, transformar... etc., para así, ser un agente de cambio que influencie y construya otras maneras de ser y estar en la tierra. Como lo afirma Montessori (1915)

Es preciso que la preparación de los maestros corresponda con la transformación de la escuela; pues sí hemos preparado maestros observadores e iniciados en los métodos experimentales, conviene que en la escuela puedan observar y experimentar. (p.105).

Al postulado de Montessori sobre la preparación del maestro, se une Freinet, C. (1996) afirmando que dicha preparación incluye creer en la vida y los sueños que esta invita a conquistar, ya que si el maestro, cree; entonces, desde su ser contagia a sus estudiantes:

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos. (Freinet, C. 1996, p.25)

En ese sentido, los educadores infantiles deben hacer uso de los años que la vida le ha dado de experiencia y la preparación académica construida, para dar fruto, desde una observación activa que continuamente se esté preguntando, actualizando y leyendo el mundo desde todos sus componentes; ya que, en la medida que el maestro se deja permear por el medio el permea a los niños y las niñas. Esto acompañado del principio de libertad que el maestro da para que desde los intereses, saberes y vivencias propias puedan construir conocimientos que les sean de insumo para su actuar en el mundo, pues...

Estimular la vida, dejándola libre de desenvolverse: he aquí la misión del educador. Éste debe poseer el gran arte de saber limitar su intervención a fin de que nada se perturbe ni desvíe cuando trata de ayudar a un alma que nace a la vida y que vivirá de sus propias fuerzas. (Montessori, 1915, p. 166)

En este mismo planteamiento se encuentra Freinet quien postula que la organización del aula ha de contemplar la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos. La concepción práctica de ese ambiente educativo se realiza por medio de técnicas que se caracterizan por potenciar el trabajo de clase sobre la base de la libre expresión de los niños en un marco de cooperación.

Al reconocer a los niños y las niñas como exploradores, con gran sensibilidad e interés por todo lo que les rodea; y que son constructores de su propia realidad, desarrollan y potencian sus capacidades, construyen hábitos y participan activamente estableciendo contacto y respeto por la naturaleza. El maestro, puede desprenderse de tener el control absoluto de lo que aprenden y saben los niños y niñas; ya que, desde el movimiento pedagógico de la Escuela Activa, se ha demostrado que los niños y niñas tienen saberes propios y formas diversas de aprender con el entorno.

Y para que las experiencias sean realmente significativas es importante que quienes rodean la infancia (en especial para el caso de este escrito los educadores) tengan los lentes adecuados para ver el ambiente. Y reconocer que en éste está todo lo que se requiere para generar en los niños y niñas aprendizajes significativos y dotados de sentido; que los hace participar como sujetos del mundo a partir de lo que construyen, en el marco de las múltiples interacciones con el ambiente.

Yaglis (1989) escribiendo sobre Montessori, reflexiona que, “la relación adulto - niño debe ser discreta: el primero sugiere, pero, no impone. Al empeñarse en hacer trabajar al niño, anula su facultad de jugar y actuar según su personalidad. En esta relación, el niño está activo y le atraen los objetos y los hechos exteriores, los absorbe, mientras que el adulto debe ser un libro abierto en el que el pequeño aprenderá lo que necesite” (p.58) a lo que resalta al

maestro como un libro, con contenido, historia y algunas páginas escritas, transformadas, borradas y otras en blanco para escribir colectivamente con sus estudiantes.

En ese sentido, la educación ambiental debe darse en todo momento de la existencia del ser humano, razón por la cual es importante que se dé como proceso transversal en todas las acciones cotidianas que viven los niños y niñas, también es un proceso pedagógico que debe darse en todas las etapas del desarrollo y así poder cumplir sus objetivos en cuanto generar cultura ambiental promoviendo actitudes, aptitudes y buscando sensibilizar a los niños y niñas respecto al mundo que habitan. Y como bien se indicado, es un proceso pedagógico donde el educador debe movilizar el interés...

No podemos desconocer que para promover nuevos aprendizajes es imprescindible movilizar el interés de los alumnos entorno de aquello que pretendemos convertir en objeto de enseñanza. Sabemos que enseñar, en alguna medida, es el arte de provocar interés en aquello que pretendemos enseñar. (Kaufmann & Serulnicoff, 2000, p. 37)

El maestro debe conocer cuáles son los conocimientos que los niños y niñas tienen del contexto; pues, a través de las distintas propuestas que el docente realiza, cuando desarrolla proyectos de trabajo, irá relevando qué conocimientos tienen los niños y niñas sobre el contexto en cuestión. Es él, quien desde la pregunta cómo acción didáctica moviliza el saber pre-construido para ser afirmado, o modificado. Kaufmann & Serulnicoff (2000) “es en torno de estas preguntas que se pondrán de manifiesto los conocimientos y las ideas que los alumnos ya tienen acerca del ambiente y la posibilidad de detectar las lagunas y contradicciones sobre las cuales trabajar” (p.45).

Se concluye desde lo expuesto, la importancia de la maestra, maestro y agentes que acompañan la exploración, pues su rol como agente de cambio y de esperanza moviliza pensamiento.

## **CAPÍTULO V**

### **5. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

En este capítulo se va a presentar la estrategia metodológica que orientó todo el trabajo de campo, que es, la de taller, esta es una estrategia fundamental en la educación infantil, nace hace más de un siglo y creo que es importante reconocerla y trabajar a partir de ella; esta fue la que orientó la propuesta y en segundo lugar me voy a referir a la documentación como ese dispositivo que permitió el proceso reflexivo entorno a los talleres.

#### **5.1. ¿Qué son los talleres en educación infantil?**

El taller comprendido como lugar de crecimiento asegura en la infancia la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo, incita a la reflexión. El taller es el lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas, es decir, las acciones allí no son improvisadas ni al azar, sino que tienen todo un sentido estético, pedagógico y emocional. En efecto, cada taller desarrollado tiene una intencionalidad desde las acciones rectoras de la infancia, puntualmente en la actividad rectora de la exploración del medio, retomo a Quinto (2005) quien afirma “En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa”. (p.17) es el hacer por el placer de hacer.

En el taller se deja constatar que el desarrollo en los niños y niñas no es lineal, sino arrítmico y asíncrono, construido mediante progresos y regresiones. No se aspira a una escuela de resultados, sino a privilegiar los procesos y en ese sentido tiene mayor relevancia los métodos que los contenidos, por ejemplo: no es tan importante que el niño o niña adquiera x o y conocimiento, como que tenga confianza en su curiosidad, en buscar por sí mismo y en explorar su entorno.

Los talleres en educación infantil están dirigidos al desarrollo y la potenciación de tres aspectos de la dimensión de los niños la autonomía, la identidad y las competencias:

Por autonomía se entiende la construcción de las capacidades de las niñas y los niños para obrar y estar bien, tanto al actuar como al estar solos o vivir relaciones positivas con lo demás. La identidad debe entenderse como la maduración de una imagen positiva propia y de confianza en sí mismo en las capacidades propias y de los otros. Las competencias se refieren a la construcción de la capacidad de interiorización y de puesta en marcha de los sistemas simbólicos – culturales. (Quinto, 2005, p. 19)

Los niños y las niñas al tener contacto con los elementos e investigar su forma, peso, color, textura, sabor, funcionalidad, etc., aprenden y desarrollan habilidades sobre estos. Es decir, en un ejemplo concreto el niño o niña al manipular, saborear, oler, degustar una fruta aprenderá que esta es para comer, puede pintar con ella, que el aroma de la fruta queda en su piel, que la puede encontrar en un espacio determinada de su casa (cocina), si la exprime de ella sacará zumo, en fin... Son múltiples los aprendizajes y relaciones que el niño o niña entabla en relación a la acción sobre el elemento; por ello el taller resulta relevante para la exploración y el aprendizaje puesto que la base fundamental de este es “aprender haciendo”.

Lo anterior quiere decir desde Freinet que la cultura y la sociedad (1971) propone una educación para el trabajo donde la escuela adapta la forma de taller, reflexionando que la educación ha de construirse con la colaboración de todos los actores implicados sean niños, educadores y padres, todos han de trabajar juntos, buscando acuerdos, sumando energías.

El trabajo debe ser colocado en la base de toda nuestra educación, el trabajo es un todo, el niño desenvolverá al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él sirve y que lo sirve. Así cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la categoría del hombre que se prepara para trabajar eficazmente cuando sea adulto. (Freinet, 1971, p.51)

En suma, el taller amplía horizontes de aprendizaje en los niños y niñas, desarrolla iniciativas sociales al compartir y construir en grupo para ofrecer mejores condiciones educativas; y de igual modo hacer del trabajo una actividad plenamente formativa que surge del contexto social, cultural y de las características propias del territorio y su cotidianidad.

### **5.1.1. ¿Por qué talleres en educación infantil?**

Los talleres residen no solo en su dimensión pedagógica y técnica, sino también en su dimensión política y cultural. Unas veces los talleres están fuera de la escuela. Otras veces se ubican dentro de ella como espacios o aulas especializadas. Los talleres actúan como un ecosistema en el que se propician nuevas modalidades de encuentro por parte de los niños y niñas.

Se evidencia que esta forma de trabajo posibilita en cada niño y niña la construcción de las actividades según su propio ritmo e interés, puesto que, como lo indica Quinto (2005) “El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer” (p. 17) Sin atarlos a parámetros y estándares que cohiban su potencialidad como sujetos, con características y comportamientos únicos y responsables que a su vez constituyen un colectivo al cual deben contribuir.

El taller permite la realización de una práctica cotidiana en pro de la construcción, a través del contacto con los elementos, teniendo en cuenta el ritmo de trabajo de cada niño. No varían los aspectos y conocimientos de las actividades. Las variables constantes son la manera como cada niño y niña apropia los mismos elementos según su proceso de crecimiento, su edad e intereses desarrollados.

Los talleres como técnicas didácticas tienen mucho que ver, por tanto, con la escuela infantil. Los talleres conforman la dinámica de trabajo y su vez están articulados por un eje temático que se construye en colectivo con la participación de los padres, los diferentes integrantes de la familia y el equipo de maestras. Así se quiere atender la pertinencia de la exploración del medio ambiente según las necesidades reales y actuales de la comunidad educativa.

### **5.1.2. ¿Cómo el maestro apoya el taller?**

En el taller los niños y las niñas están concentrados en la acción de exploración, allí el rol del maestro se encuentra al margen, es decir, que la experiencia no gira alrededor de la subjetividad, interés y particularidad del maestro, sino que, el taller es construido por todos los que hacen parte de él, y de los objetos del espacio, las relaciones, los intereses colectivos, etc., que se gestan en este ambiente de participación democrática.

El maestro asume el rol de tutor y guía, ya que él ofrece lo adecuado en el momento propicio y tiene la capacidad de alternar elementos, preguntas y ambientes, según las necesidades de los infantes, al ofrecer momentos de libre exploración, como lo señala Freinet, E. (1978) es el deber del maestro “preparar al hombre para que sea cada vez más hombre y más libre” (p.56), aprovechando el conflicto cognitivo desencadenado por la experiencia en el taller para que el maestro ofrezca otros objetos, materiales, acciones que los invite ya sea a complejizar, organizar o estructurar sus ideas. En palabras de Quinto (2005):

El maestro es como el andamiaje que sirve para construir una casa. Al principio, el andamio es lo que mantienen en pie a la estructura todavía frágil o la pared aun fresca. Sin embargo, en cuanto se seca la pared o la estructura se consolida, el andamio resulta inútil, casi una molestia, y debe retirarse. (p.160)

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, en que el maestro apoya desde la observación crítica y detallada que él realiza de cada uno de los niños y niñas, el ambiente, las características particulares del contexto, las dinámicas sociales y culturales que rodean al infante; al proponer talleres que reten al trabajo motor, cognitivo, emocional y social.

En mi caso yo descubrí mi lugar en el taller, a partir de reflexionar sobre el espacio, observar detalladamente como trabaja cada niño y niña, de lo que hacían, de las relaciones que establecían, de los productos en los que iban trabajando y que se convertían en todo un proceso; pero que, era interesante acompañar lo que hacía cada niño desde la formulación de una pregunta, proponer un elemento, generar duda, expectativa, asombro, curiosidad.

### **5.1.3. Taller científico ambiental**

En un primer momento se hace indispensable reconocer que existe una gran variedad de talleres según los contextos determinados y los propósitos específicamente contextualizados; como señala Quinto (2005) “El taller no tiene un significado unívoco, es más, con el tiempo ha asumido valores muy diferentes entre sí” (p. 41) Y en ese sentido, para fines de la presente propuesta se puntualiza en el taller científico ambiental, que promueve en los niños y niñas la curiosidad y las ganas de explorar acercándolos a los conocimientos científicos; como bien señala Quinto (2005) el taller científico ambiental es:

Una ocasión, a través del aprendizaje de un contenido específico, de aprender a aprender (...) aprenden sobre todo a formular hipótesis, a observar / analizar un mismo problema desde puntos de vista diferentes respecto a los más cercanos, a controlar los resultados y los procedimientos, a suponer la presencia de posibles errores. (...) Afrontar conocimientos complejos, y concernientes a varios ámbitos de experiencia, pero también acercarse a algunos contextos disciplinarios y sus relativos procedimientos específicos. (p. 161)

Lo que resulta un insumo al reconocer que esta perspectiva de taller aporta al diseño metodológico para el desarrollo de esta propuesta pedagógica; en tanto este taller potencia en los niños y niñas habilidades, como la exploración, la manipulación, la pregunta, la investigación a través del uso de los sentidos, desarrollo del pensamiento científico y lógico matemático: la seriación al manipular los objetos, pues les dan un orden, la correspondencia cuando realizan relaciones entre uno y otros y la precisión al encajar, la medida al comparar el más largo, el más alto, el peso cuando tienen en sus manos objetos de espuma o un objeto natural como las piedras y la temperatura cuando tiene objetos de madera o metal .

En dicho taller es necesario identificar el contexto cultural en el que se determinan las coordenadas y los ámbitos de acción educativa lo cual promueve la capacidad en los niños y niñas de realizar predicciones y formular hipótesis, así como de poner a punto planes de acción y comprobar sus resultados posteriores.

#### **5.1.4. ¿Qué potencializa el taller científico ambiental?**

El taller científico ambiental parte de los intereses de los infantes pues que Quinto (2005) dice que “El interés debe ser el motor que activa a la niña y el niño en su relación con el taller. El interés es curiosidad, apertura, deseo de exploración, ganas de actuar” p. 159 por ello, el taller científico ambiental abordado en esta propuesta reconoce al niño y niña como sujetos cognoscitivos, propositivos, intelectuales, creativos, etc., con todas las capacidades y desde sus experiencias cotidianas proponer, construir y transformar su ambiente; es decir, los niños y niñas superan lo que ya conocen y se aventuran a la acción para ir más allá y abrirse al descubrimiento, el dialogo, el encuentro.

El taller contiene materiales que forman parte de la experiencia diaria como son objetos, instrumentos y herramientas que tienen el propósito de mirar con otros ojos lo que transcurre en la cotidianidad para contribuir en el niño y la niña sus formas de estar y ser en la cultura y sociedad en la que encuentra inmerso como lo indica Quinto (2005)

Los materiales y los objetos / instrumentos representan, por un lado, el modo y la condición para realizar las experiencias, por otro, precisamente a partir de las experiencias con las cosas y los objetos el niño se aproxima y hace suyos los medios (y los lenguajes) de la cultura de pertenencia (p. 31)

Y es en ese sentido, que los materiales y los objetos son la técnica que nace en el uso que el hombre les da y los llena de significado para construir su ambiente vital. Este no es construido desde la individualidad sino desde lo colectivo puesto que la intención es que permanezca el sentido social y cultural.

En síntesis, la pretensión del taller científico ambiental en la infancia potencia la curiosidad, apertura, ganas de actuar, deseos de explorar, construir, transformar su ambiente para superar lo que ya se conoce, promover la acción para ir más allá y abrirse al descubrimiento; el dialogo, el encuentro, la sensibilidad que ocasiona el taller posibilita a los niños construir relaciones diversas y complejas con el ambiente.

## **5.2. ¿Qué es documentación pedagógica?**

La práctica de registrar acompaña a la humanidad desde las pinturas rupestres, la escritura la cibercultura y los grafitis en murales y paredes, el hombre tiene la necesidad de registrar sus hechos y sus avances. Registrar, sobre lo que piensa, sobre sus experiencias, sobre la realidad de la que participa; a través, de la escritura, de las ilustraciones, de las imágenes, de la escultura, de los videos; las cuales, son acciones inherentes al ser humano. En fin, es por medio de estas distintas formas de registrar y de tantas otras que la historia de la humanidad va haciendo reconstruida. En esa misma dirección, la escuela no es diferente a las distintas formas de registrar las experiencias educativas. Puesto que, se trata a su vez de nuestra humanidad en un estado relevante de los primeros años de vida sobre el planeta.

Se quisiera reconocer que la documentación pedagógica se ha dado desde siempre en la educación infantil, pero no es así, esta tiene sus inicios con la escuela activa que reconoce en la infancia un saber y ser pensante, como lo señala la Asociación de Mestres Rosa Sensat (2012) Documentar cómo aprenden los niños es una de las cuestiones fundamentales de la

escuela, de la escuela que valora, respeta y confía en el niño, del cual desconocemos los límites de su potencial. (p. 14) Aunque es preciso reconocer que haya habido desde siempre maestros y pedagogos que, de una manera u otra, y con una técnica u otra, hayan recogido documentado lo que hacían los niños, al reconocer que es una práctica que da valor y se sorprende de cómo aprenden los niños y de los descubrimientos que hacen cada día.

En un sentido sucinto en palabras de Hoyuelos (2007) Documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado. (p.5) Se trata de construir un producto público que se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido, que da cuenta narrada de lo vivido, que recoja de forma sistemática y estética los procesos educativos.

La documentación incluye la narración, que es una trama de sentido tanto para los niños como para los adultos dónde se dan datos veraces de lo acontecido; a través de la narración la escuela genera su propia historia cotidiana y significativa. Rinaldi C. , (2011) indica que la documentación no es sólo interpretable, sino que ella misma es interpretación. Es una forma narrativa, una comunicación intra e interpersonal, porque ofrece a quien documenta y a quien la lee, un momento de reflexión y de conocimiento. (p.96)

Además, la documentación es desencadenada por la escucha visible que involucra todos los sentidos (vista, tacto, olfato, gusto, orientación) en un verbo activo, que interpreta, que no produce respuestas, sino que construye preguntas, como lo refiere Rinaldi C. (2011)

Garantizar la escucha y el escucharse es uno de los propósitos de la documentación es decidir producir rastros y documentos capaces de dar testimonio y hacer visible la modalidad de aprendizaje individual y grupal capaz de garantizar al grupo y a cada

niño la posibilidad de observarse desde un punto de vista externo mientras conoce.  
(p.93)

Donde observar, además de un proceso, es una interpretación: lo que se observa es un posible indicio que confirma o desmiente hipótesis y tesis; observar es un verbo activo, es un acto creativo que requiere interpretación y por eso, observar implica pensar de nuevo, pensar sin prejuicios.

### **5.2.1. ¿Cuál es la importancia de la documentación pedagógica?**

La documentación resulta ser importante para reflexionar sobre cómo los niños construyen interpretativamente su conocer de una manera ética, estética y política al resaltar las capacidades de la infancia y así evitar que pasen desapercibidos en la cultura, según lo enunciado por la Asociación de Mestres Rosa Sensat (2012)

Documentar se sitúa en la pedagogía del debate, de la curiosidad y de la incertidumbre. La pedagogía que confía en los niños y en su potencial, la pedagogía que trabaja por que cada niño o niña pueda ser libre y por eso no lo abandona, sino que se sitúa a su lado, lo acompaña a la aventura apasionante descubrir el mundo, de quererlo conocer, de interpretarlo o de cambiarlo para contribuir activamente a su emancipación personal. (p. 14)

También, la documentación hace visible la trama de relaciones causales que se producen, quizás en un instante fugaz o a lo largo de compartir en comunidad, estableciendo un diálogo con las familias al profundizar en el sentido de participación con la documentación, al

comprender que la documentación es un producto visible para la comunidad incluyendo a los padres de familia, al favorecer el crecimiento y la calificación de los procesos participativos, hasta llevar a significarse de manera totalmente nueva y diferente dentro de la comunidad al reconocer las enormes riquezas de las potencialidades de los niños hechas visibles en las documentaciones.

Así mismo, al ser la documentación un instrumento que recopila de forma holística el vivir en el aula, los aprendizajes de los infantes, las diversas relaciones y los intereses construidos; es que ayuda al maestro a reflexionar de otra manera y a planificar mejor lo que se desea construir.

En mi caso analizaba que no realice proyectos como me encontré en la fase de indagación, teniendo presente que hacen algo muy interesante, que es la documentación escrita y yo lo hubiera podido hacer; sin embargo, me perfile en una apuesta totalmente diferente y es la documentación fotográfica acompañada de narrativas que por supuesto incluye el componente escritural que en efecto es relevante para la reflexión pedagógica.

La documentación resulta ser una apuesta diferente de hacer análisis, es así como, la fotografía me dio un rol de observador en un verbo activo, registrar minuciosamente el hacer de los niños y niñas, de reconocer los procesos y desarrollos de cada uno.

Así como, cuestionarme ¿Qué pasa con ellos? ¿Qué pasa conmigo? ¿Qué acontece con el espacio? ¿Qué sucede con la exploración del medio? Y a medida que capturaba cada fotografía iba descubriendo el significado de explorar, el sentido que tiene la exploración en los años iniciales y detenerme en comprender como los niños y las niñas están explorando el mundo en que se encuentran inmersos. Habría que decir también, que en la documentación

fotográfica encontré la posibilidad de reflexionar y transformar mi propia práctica, de reconocer lo significativo de los tiempos y ritmos requeridos para exploración en la primera infancia.

## **CAPÍTULO VI**

### **6. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Se han desarrollado quince talleres en su totalidad distribuidos de la siguiente forma: ocho de estos direccionados a las exploraciones del medio con bebés de 12 a 18 meses y los siete restantes a los niños y niñas de 2 a 2 ½ años.

Estos talleres fueron documentados y en el proceso se capturaron alrededor de 100 registros fotográficos por taller, para posteriormente seleccionar las imágenes que mejor mostraban la experiencia; al analizar las fotografías se observó recurrencia, de allí se formaron categorías, estas surgieron a partir del ejercicio analítico e interpretativo de las imágenes capturadas, se presentan a continuación:

- Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo
- Los objetos como oportunidad de aproximarse a la cultura
- El cuerpo en relación con el ambiente
- Los alimentos y la cocina como laboratorio de la primera infancia
- Invitados del contexto que tienen mucho que enseñar
- Salidas pedagógicas, explorando el territorio
- El cuerpo un lenguaje para explorar
- Experimentos con objetos: Lo cotidiano se vuelve extraordinario

### **6.1. Exploración del medio con bebés de 12 a 18 meses**

La exploración del medio en los bebés posibilita conocer el mundo que les rodea, comenzando por ellos mismos, descubrir, investigar, curiosar, desarrollar habilidades físicas motoras y mentales; así como, fomentar la independencia y autonomía. Considerando que, cuando los bebés conocen el mundo cercano a través de experiencias de su cotidianidad, desarrollan todos sus sentidos construyendo sus propios aprendizajes.

La exploración del medio ambiente en bebés resulta importante ya que genera diversas interacciones y posibilidades de movimiento corporal, la forma en que pueden interactuar con él lo que son capaces de hacer y no hacer. También, resulta relevante como en la exploración los bebés descubren propiedades de los objetos, identifican los diferentes usos que tienen las cosas y que pueden hacer usos distintos de ellas, a partir de sus propias experiencias, plantean hipótesis y desarrollan la creatividad.

Los bebés hacen lecturas del mundo a partir del acercamiento a diferentes posibilidades del ambiente, este va ampliándose a medida que las capacidades de conocimiento del bebé se desarrollan; es importante para ello disponer, provocar y luego registrar lo que acontece. A continuación, se presentan las documentaciones y las reflexiones que suscitaron en mí experiencia.

### 6.1.1. Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo

#### Taller 1 Pintar posibilita explorar

*Pintar posibilita explorar* es una experiencia que se propone a los bebés para adquirir conciencia de su cuerpo en relación con un material tan versátil como es la pintura que ocasiona la expresión artística y la manifestación de interés de los niños y las niñas; por medio, de la provocación de un diseño de ambiente donde se ubica una tela, sobre la zona verde exterior del Jardín Cometas acompañada de bandejas con pintura, pinceles y rodillos.





Cuando llegué al Jardín Infantil Cometas, conocí a Nicolás, de 12 meses. Quien dió conmigo sus primeros pasos, me hacía reír algunas veces, pues sus expresiones faciales eran muy curiosas y agraciadas. Debo reconocer que en un inicio no disfrutaba plenamente de la exploración de las diferentes texturas que durante el camino le propuse, pero considero que con el tiempo fue hallando un gusto particular en ellas. María Paz más conocida entre nosotros como Mapi, de 16 meses, durante el proceso ha demostrado ser una bebé paciente y observadora; su exploración parte de su observación no sólo del ambiente y el material propuesto, sino también, de la reacción que tienen sus compañeros, que de una u otra forma le dan seguridad para avanzar. Gael, de 18 meses, por el contrario de sus dos compañeros continuamente se lanza a la exploración de todo y todos, dueño de una mirada expresiva y curiosa, con un gran deseo de explorar conocer y aprender de su entorno.



Iniciando en este proceso de acogida nos acompaña la mamá de Nicolás, Mapi y la tía de Gael; quienes con su acompañamiento brindan seguridad a los bebés, puesto que, se comprende la transición vital de la casa a la escuela por la que están pasando; y que mejor, que acompañar esta transición con la compañía familiar, quienes son los aliados número uno en el Jardín Cometas. A su vez, la presencia de los padres dentro del jardín resulta enriquecedora para la comunidad educativa, en tanto, son portadores del conocimiento social y cultural externo de la escuela.

Se señala como momento transformador las interacciones que el niño y niña entabla con el mismo y con los otros, reflejando así la seguridad como esa base que soporta el desarrollo y aprendizaje; ya que, según las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar “la implicación corporal es importante en la interacción con los niños y las niñas y entre ellos. Habitualmente prima la palabra como forma de relación, cuando el cuerpo, los movimientos, la postura y la disponibilidad son igual de importantes que la voz para transmitir seguridad, confianza y afecto a los niños y las niñas” (MEN, 2017, p.35)



La mamá de Nicolás coge fuertemente sus manos y lo invita a caminar sobre la tela para dejar sus huellas.

Mapi en compañía de su mamá se aventura a sumergir la planta de su pie en aquella pintura verde. Posiblemente se estará preguntando sobre ¿qué es? ¿por qué se siente frío? entre otras preguntas, que sólo la exploración le puede guiar a unas posibles respuestas.



Es el vínculo afectivo propicio para el desarrollo de los niños y niñas. Puesto que, según las *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar* “El vínculo afectivo potencia la construcción de la sensación de seguridad, siendo la base para el establecimiento de nuevas relaciones, y les brinda herramientas para interpretar asertivamente las situaciones sociales a lo largo de la vida” (MEN, 2017, p.54)



A diferencia de Nicolás y María Paz, Gael después de haber caminado la tela y dejado su huella, se detiene y observa los dedos de su pie, trata con sus manos de retirar el exceso de pintura que se secó pero estando en este ejercicio observa un rodillo lo toma con sus manos y con ellas recorre cada una de las partes de este. Lo Toma por el mango y la parte giratoria la desliza sobre su pierna derecha. Parece fascinado con el objeto que encontró puesto que el ejercicio lo realiza una y otra vez.

Se señala como momento transformador la relación objeto-cuerpo; puesto que, permite la comprensión del mundo cercano. como se alude en el documento *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar* “En las experiencias cotidianas, los niños y las niñas exploran el mundo natural, de los objetos y social, y esto los lleva a plantear hipótesis y hacer inferencias acerca de ellos” (MEN, 2017, p.46)



En otro momento de la exploración se encuentra Gael con unos pinceles y una bandeja de pintura, hace la relación de que el pincel no tiene la carga suficiente de pintura, entonces estando sentado inclina su cuerpo hacia delante para alcanzar a cargar el pincel con pintura y llevárselo de regreso para pintar sus piernas y sus pies. Gael más interesado en pintar su cuerpo que pintar la tela me lleva a reflexionar en que, él es consciente de su cuerpo cuando él interactúa con otros elementos del entorno; y que, esos objetos o elementos dispuestos en el ambiente satisfacen su sed por sentir y comprender el mundo que lo rodea.



Cada una de las construcciones o productos que realizan los niños es la evidencia de un antes y un después de ese ser, que dejó unas huellas, unos rastros y unas evidencias; de un aprendizaje adquirido y ocasionado por la exploración que en el momento suscitó: temores, alegrías, nuevas sensaciones y otros tantos desarrollos.

## Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo / Pintar posibilita explorar

Centro mi atención en la forma como Gael, se interesa en la pintura, el pincel y el rodillo del ambiente propuesto; objetos que le invitan a cuestionar y explorar partiendo de la observación detallada, las diferentes formas en las que manipula los objetos para encontrarles una función determinada en relación con su cuerpo, su yo; así como, la intencionalidad que tiene cada uno de sus movimientos, cuando unta el rodillo y pincel con pintura para pintar su cuerpo; haciendo allí múltiples relaciones sinápticas, entre la coordinación motora, el desplazamiento corporal que realiza entre un objeto y otro; la referencia de ese objeto real, con su funcionalidad cultural. Como lo plantea Malaguzzi (2001) El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros. (p.58)

Considero que la exploración del medio involucra la textura de la pintura porque esta posibilita el encuentro de la piel del niño con una textura fría, húmeda, que al pasar el tiempo se seca y se adhiere. Suscitando en el infante emociones como: sorpresa, inquietud, alegría, asombro, etc., acompañado de retos, dificultades, situaciones problemáticas para que él pueda resolver. No es sólo sentir que la pintura está en la piel como es el caso de Gael que se detiene y observa los dedos de su pie, donde es consciente de que la pintura está sobre su piel; sino que además, busca un mecanismo para retirar el exceso de pintura que se secó en su cuerpo; en este caso utiliza sus manos, porque reconoce que no hace parte natural de su cuerpo la pintura.

Ahora bien, se reflexiona que la vinculación de los padres de familia con la escuela resulta ser determinante para esa relación posterior entre la exploración del ambiente y la educación que tendrá el niño y la niña; puesto que, es necesario comprender que los infantes no llegan al jardín huecos, en blanco, sin un contexto histórico; no es respetuoso realizar lecturas de los niños sin comprender sus antecedentes en esa relación física, biológica y antropológica que inició el día de su nacimiento, como lo señala:

Si la educación y las escuelas constituyen instancias sociales destinadas a satisfacer las necesidades de los niños y sus familias, instituciones especializadas en propiciar y potenciar el desarrollo infantil, su punto de partida no puede ser el estudiante como sujeto considerado en abstracto, sino que cualquier propuesta educativa ha de ser formulada en el marco del contexto físico, biológico y cultural en el que su existencia adquiere sentido. (Zabalza, 2016, p. 28)

En este sentido puedo decir que uno de los grandes objetivos de la educación inicial está enfocado en optimizar relaciones entre los espacios físicos, los fenómenos biológicos y los elementos humanos, en este caso, las familias de cada contexto, que constituyen factores favorecedores del desarrollo de los niños y las niñas que viven en él.

## Bibliografía

Zabalza, M. y otros (2016) Educación inicial y territorio. Editorial Homo Sapiens  
Malaguzzi, L. (2001). La Educación Infantil en Reggio Emilia.  
Barcelona: Octaedro.

## **Taller 2 Manos y pies libres para explorar**

*La experiencia manos y pies libres para explorar* es propuesta con la intencionalidad de que los bebés exploren de forma libre y autónoma por medio del contacto de la piel, una textura seca y suave acompañada de diferentes objetos. Esta experiencia se desarrolla en el salón de los bebés, allí se extiende un plástico negro (contrasta con el color) y sobre él se ubican diferentes montones de harina, a medida del desarrollo de la experiencia se van incorporando los diferentes objetos tales como recipientes, cucharas y brochas.





Momento transformador por el cual está pasando el infante en referencia al desarrollo y aprendizaje: el cuerpo es el primer referente para construir asociaciones con el medio. Según las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar “También exploran su cuerpo; meten las manos en su boca y se entretienen mirando o sintiendo cómo mueven sus brazos y piernas. Por ello es necesario que las experiencias ofrecidas por maestras y familias tengan en cuenta las múltiples formas perceptivas” (MEN, 2017, p.62)

María Paz hoy es la protagonista del salón debo de reconocer que en sus primeras experiencias de exploración de texturas era un poco tímida y hasta apática; pero el día de hoy, me ha sorprendido puesto que ha sido provocada por la suavidad de la harina. Yo no comprendía en un principio que las texturas ásperas, húmedas y grasas no eran de su agrado, pero por fin, ¡di en el clavo! a María Paz le encantan las texturas suaves. Observo como libremente y por decisión propia ella se apropiado de un pequeño espacio dentro del ambiente que diseñe, pone sobre sus piernas una bandeja de harina y allí sumerge sus manos entre la harina, hace círculos, las saca, las contempla y las vuelve a sumergir.

Le brindé otro objeto pensando que quizás eso podría enriquecer su experiencia pero la verdad obvió por completo el objeto que le di, sólo se quedó sintiendo entre sus dedos la textura de la harina una y otra vez. Inmediatamente comprendí que debía retirarme y no irrumpir en ésta autónoma y libre exploración de María Paz con este recurso que le suscita placer (dar tiempo para que ella disfrute de ese momento)





Tiempo después observe que se había quitado un zapato y una media entonces, hice lo mismo con el otro pie, su madre la sostuvo de las dos manos en tanto yo acerque la bandeja, ella alzó un pie y lo sumergió en la harina, su cara reflejaba mucha felicidad.



## Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo / Manos y pies libres para explorar

Ha sido en el compartir con María Paz día a día en que he crecido como maestra, es el tiempo compartido y las interacciones construidas, las que me permiten comprender y leer los gestos corporales con los que se comunica. En las primeras experiencias de exploración de texturas en muchos momentos me sentí frustrada, puesto que, no sentía que convocaba a María Paz fue un proceso arduo en que tuve que esperar; hasta que por fin, se dio la oportunidad con esta exploración acercarme a su interés. Leyendo a María Montessori pude recordar dos principios fundamentales que ella maneja en su pedagogía los cuales permiten esos momentos de exploración los cuales son la libertad y la autonomía: La libertad entendida desde el movimiento que realiza María Paz en el espacio ambiente propuesto y la actuación, en que ella adquiere protagonismo sobre qué hacer, con qué hacerlo, con quién y cómo; en un espacio de exploración que ofrece un ambiente dispuesto para ser recorrido, investigado, observado, experimentado, cuestionado y sobre todo transformado, puesto que como lo señala Montessori:

Desde el principio la libertad educativa, permite la manifestación de las fuerzas creadoras. Es menester que el niño pueda moverse, tomar iniciativas, escoger únicamente el objeto que le atrae. Además, al liberarlo, tiene oportunidad de expresar su verdadera naturaleza; pueden observarse mejor las manifestaciones espontáneas. (Yaglis, D.1989 p.54)

El segundo principio el de la autonomía, empodera a María Paz en la actuación sobre su entorno según sus propios criterios y necesidades donde comprendo mi rol en el acompañamiento de la exploración, el cual:

Ha de ser consciente, de que educa para la autonomía, para hacer independientes a los niños “enseñar a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. Lo primero es la tarea de un educador; lo segundo es el trabajo inferior y fácil del sirviente. (Montessori, M. 1915, p. 154)

## Bibliografía

- Yaglis, D. (1989) Montessori. La educación natural y el medio, España, Editorial Trillas.
- Montessori, M. (1915) El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia, Madrid España, Editorial Biblioteca Nueva.

### Taller 3 Me siento y te siento

Me siento y te siento es una experiencia propuesta para bebés con el propósito de explorar el cuerpo por medio de la textura cremosa en un ejercicio de reconocimiento de sí mismo, de sentirse y de explorar su cuerpo con esta textura de relajación, agrado y de placer; que fomenta autonomía, está experiencia se desarrolla en la zona verde del jardín infantil Cometas con la complicidad del sol.





Momento transformador es ocasionado por la exploración que el infante realiza sobre los elementos para descubrir su textura, sabor y color.

Teniendo un espectacular día soleado, se ha propuesto una experiencia de exploración del cuerpo con crema en la zona verde del jardín, allí tenemos una casita de plástico y dentro de ella se encuentra Nicolás quien ha esparcido la crema sobre sus piernas y su pecho, observa con detenimiento como la crema se adhiere a su piel y desliza una y otra vez sus manos sobre su cuerpo. Lleva sus manos cargadas de crema hacia su pie lo coge con fuerza para llevarlo hacia la boca comprende que su pie se desliza entre sus manos por las características que tiene la crema; lo que genera en él, hacer mayor fuerza y presión para sostener su pie. Observa con detenimiento sus manos, sus pies todo ello en un ejercicio de reconocimiento de sí mismo, de sentirse y de explorar su cuerpo con esta textura de relajación de agrado y de placer.



En esta exploración también se encuentra participando Gael, sobre su pierna derecha se ha colocado una porción de la crema, la observa y lo primero que hace es tocarla con su mano, mira como la crema que estaba en su pierna ahora se encuentra en su mano entonces une sus dos manos ahora decide trasladar la crema hasta sus piernas y sus pies.



Una vez que Nicolás y Gael han explorado su cuerpo por medio de la crema, se acercan rozan sus piernas, se ríen, se hacen miradas, cómplices, como identificando y comprendiendo que el uno al otro se están tocando en un ejercicio de reconocimiento; serán muchas, las reflexiones y relaciones que estarán haciendo: “tu cuerpo en diferencia a mi cuerpo o tu cuerpo en comparación a mi cuerpo o tu cuerpo que es igual a mi cuerpo”.

## Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo / Me siento y te siento

Esta experiencia me permite reflexionar sobre la relevancia que tiene el cuerpo de los niños y niñas en relación al espacio que habitan. Frabboni A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980) señalan que los lenguajes del cuerpo y los lenguajes del ambiente tienen el mérito de activar experiencias que están en sintonía con las necesidades reales del niño en esta etapa evolutiva. (p. 81) Puesto que, un cuerpo que no está en movimiento tiene escasas posibilidades de relacionarse con ese espacio, por el contrario un cuerpo que continuamente está explorando, moviéndose y en acción está realizando múltiples conexiones que alimentan su deseo de comprender y aprender de su propio cuerpo, el de los otros, el entorno y la realidad como también lo enuncia María Montessori no se olvida de la importancia del cuerpo y del movimiento en la definición de la inteligencia y de la conciencia, al considerar que es el único medio tangible que establece relaciones claras entre el yo y la realidad exterior. (Yaglis, 1989, p. 65)

Al reflexionar sobre la experiencia observó cómo ha sido el desenvolvimiento social que han tenido Gael y Nicolás puesto que proviniendo de un núcleo familiar donde ellos son el centro, resulta relevante esta exploración con la crema que no solo permite el reconocimiento de su cuerpo y de su ser sino que a su vez posibilita ese acercamiento piel a piel, con un par que le acompaña en ese proceso de exploración (que es ajeno a su grupo familiar) y que también le comunica a través de su piel de los movimientos de su cuerpo, la aceptación social, como señala García, M. y Domínguez, R. (2011) el nivel inicial, en la vida de la población infantil, su primer encuentro en un ambiente social diferente al de su núcleo familiar. Allí es donde estructura nuevas formas de relacionarse con el mundo social y donde los aprendizajes dejan de partir sólo del entorno cercano ya sea familiar, al barrial o el brindado por los medios de comunicación, es donde se produce su primer contacto con aprendizajes intencionalmente estructurados y pensados para un grupo del cual forma parte. (p.15)

## Bibliografía

- García, M. y Domínguez, R. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Yaglis, D. (1989), *Montessori. La educación natural y el medio*, España, Editorial Trillas
- Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España, Fontanella.

#### Taller 4 Manos que exploran en detalle

La experiencia manos que exploran en detalle tiene como finalidad acercar a los bebés a explorar con el cuerpo un elemento natural, cómo es la fresa; esta experiencia posibilita significativamente aprendizajes por descubrimiento, dando lugar a la exploración libre y autónoma. Dicha experiencia se realiza en la zona verde del jardín Cometas en la casita de plástico que tenemos allí, se presentan las fresas en un recipiente al alcance de los bebés.





María Paz toma una de las fresas entre sus manos la observa, la detalla, la gira muchas veces; entonces, la pone entre sus dos manos, hace fuerza con la intención de deshacerla, pero se da cuenta que la fresa continúa intacta. Entonces, empuña en su mano derecha la fresa y hace fuerza con todo su cuerpo. Su rostro lo evidencia.



Pero su esfuerzo por deshacer la fresa, hasta el momento ha sido en vano, la fresa sigue intacta. María paz no desiste... ubica la fresa entre sus dedos índice y pulgar, con fuerza clava sus dedos dentro de ella; por fin, ha logrado deshacerla y transformarla en un pedazo más pequeño del que era en un principio. Una vez encontró, la manera de cómo abrir la fresa no dudó en repetirlo una y otra vez.

## Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo / Manos que exploran en detalle

En esta experiencia el contacto directo que María Paz ha tenido con el entorno y el elemento natural allí propuesto (la fresa) ha potenciado el aprendizaje por descubrimiento. Ella explora con sus sentidos vitales tales como la observación, el tacto, el gusto y el olfato; y se deja llevar por su interés sin abandonar su propósito, pese a los tropiezos en el camino. ¡Realmente es toda una científica persistente en lograr su cometido!

Deseo centrar mi reflexión en lo relevante que es para los bebés el contacto con los elementos naturales, puesto que como lo señala Montessori, M. (1915) Se ha comprendido que el mejor medio de vigorizar un niño es sumergirlo en la naturaleza. (p.189) es allí, en medio de ese entorno biológico donde el bebé se interesa por las cosas pequeñas, como es el caso de María Paz quien con su curiosidad y su interés se pregunta en tanto explora ¿qué será esto? ¿A qué sabe? ¿A qué huele? ¿Cómo se siente? ¿Tiene un sonido cuando se espicha o es silencioso? ¿Es ácido? ¿Es dulce? ¿Si lo unto pinta el cuerpo, pinta las manos? son las manos toda una fuente de conocimiento para los bebés en la primera infancia; lo que, para los adultos resulta tan sencillo de coordinar entre lo que se ve, lo que se toma y la acción que se desarrolla, es para los bebés un gran reto de asumir. Los bebés están en un continuo ejercicio de coordinación entre lo que ven sus ojos, lo que desean que hagan sus manos y los resultados esperados; todo ello, mediatizado por la relaciones y conexiones que hace el cerebro entre una información y la otra lo que nosotros denominamos sinapsis. Una vez, el bebé siente que ha logrado su objetivo lo repite una y otra vez para interiorizar esa información.

La capacidad del cerebro para aprender y relacionar evidencia un momento transformador por el que atraviesa el infante en su exploración, ya que como se alude en el documento *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar* “ Al tocar, oler, probar, oír y mover los objetos, descubren sus propiedades físicas, crean e inventan nuevas exploraciones que se convierten en formas de leer su realidad y de apropiar las herramientas culturales de su grupo social” (MEN, 2017, p.46)

## Las texturas y sus posibilidades para conocer el mundo / Manos que exploran en detalle

Cuán importante resulta la mano que explora el ambiente, ya que es un excelente tamiz para la recogida de la experiencia; especialmente si el bebé puede curiosear y hurgar con sus manos, las cuales, actúan como puente y goce entre el cuerpo y el ambiente. Como lo señala María Montessori (1957) la mano no sólo permite a la inteligencia manifestarse, si no entrar en especiales relaciones con el ambiente: puede decirse que el hombre, al posesionarse del ambiente con su mano, lo transforma siguiendo la guía de la inteligencia (p.108) El ambiente en su esencia, es un excepcional libro de lectura, impreso con los caracteres que utiliza cotidianamente el bebé en su trama de relaciones cotidianas.

A su vez, explorar el medio trae consigo diversas construcciones cognitivas, que posibilitan en los bebés realizar comparaciones, entre los elementos que son naturales y los artificiales, reconocer las cualidades fenoménicas de la realidad (Tamaños, formas colores, texturas y consistencias temperaturas, entre otros) como se referencia en el *Documento No. 24 La exploración del medio en la educación inicial*:

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. Esto significa empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 14). Comprender y descubrir características propias de los objetos es un momento transformador de este hito del desarrollo.

## Bibliografía

Montessori, M. (1915), *El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*, Madrid España, Editorial Biblioteca Nueva.

Ministerio de Educación Nacional, (2014) *Orientaciones Pedagógicas Documento No. 24 La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá.

Recuperado de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

### 6.1.2. Los objetos como oportunidad de aproximarse a la cultura.

#### Taller 1 Un artículo de mamá y papá nos lleva a estar en casa

Un artículo de mamá y papá nos lleva a estar en casa es una experiencia que se ofrece a los bebés desde el diálogo y coordinación con los padres de familia para compartir objetos de la cotidianidad utilizados por ellos, con la finalidad de generar vínculos dentro del jardín y a su vez generar asombro y curiosidad en los bebés por esos objetos que están en su cotidianidad que ahora se encuentran en la institución.





Gael y María Paz hoy son los protagonistas en la plaza principal del jardín Cometas. Los padres han traído diferentes objetos de su casa para dejarles un mensaje entre líneas a sus queridos hijos...

Observemos a María Paz ella trae consigo diferentes objetos que no han sido seleccionados erróneamente, cada uno de estos, tienen que ver con alguna relación que hace del cotidiano de su casa. Lleva en su mano izquierda colgando una cartera, a lo mejor, porque es el referente de que en muchas oportunidades ha visto a su mamá cargar este artículo de esa manera (su lenguaje corporal lo demuestra). Sobre sus hombros ha colocado una bufanda y un collar sujeta fuertemente entre sus manos un bebé de juguete, estará asociando que ella es la mamá y debe de cuidar de aquel bebé, así como, su mamá cuida de ella.

La construcción de identidad como referencia del mundo esto es un momento transformador.





Gael lleva puesto una camisa de su padre. Es interesante analizar estas fotos porque los bebés reconocen cuáles son las pertenencias de sus padres, no sólo, porque han visto que ellos las han utilizado, sino también, por el aroma. Gael se dejó llevar por la exploración de meter sus pies en zapatos más grandes, fue todo un reto para él al mantener el equilibrio y poder caminar en estos gigantescos zapatos.



Da la posibilidad de tener un referente en su identidad que es uno de los propósitos de la educación inicial esto es un momento transformador.

No están solos... Es el mensaje que los padres desean transmitir por medio de cada uno de estos objetos que traen de su casa utilizados en la cotidianidad para indicarles a sus hijos que éstos son objetos que los vinculan a ellos desde diferentes perspectivas.



## **Los objetos como oportunidad de aproximarse a la cultura / Un artículo de mamá y papá nos lleva a estar en casa**

En la experiencia propuesta he dado gran valor a cada uno de los artículos que los padres han ofrecido desde su núcleo familiar; puesto que, los bebés tienen un contacto cotidiano con estos objetos que hacen parte de los usos culturales de sus padres. Los bebés son grandes observadores de los adultos y en ese sentido excelentes imitadores; los bebés hacen suyas las acciones y expresiones que observan cotidianamente en sus padres sobre los objetos y en ese sentido dan significado al objeto en relación a su cultura.

Cada uno de estos objetos: el sombrero, la bufanda, los zapatos, la camisa y el collar; tienen muchas cosas por contar, que evidencian un momento histórico social y cultural como lo enuncia Sacchetto P. (1986) los objetos cuentan muchas cosas de nosotros, a veces hasta aquellas que no queremos contar (p. 27) donde los niños son protagonistas desde esas relaciones que ellos tejen con sus padres en la cotidianidad. Estos objetos resultan relevantes para ser traídos al jardín por su sentido cultural, emocional y porque posibilita al bebé la educación de los sentidos y lo lleva, poco a poco, al descubrimiento de las ideas.

Otro aspecto lo centro en que el jardín infantil no debe ser un lugar de aislamiento puesto que no estamos tratando con prisioneros; trabajamos y construimos con sujetos de derechos que tienen una historia y una trayectoria; por ello, esta experiencia ha sido para mí muy importante en tanto he podido vincular a los padres (al evidenciar transiciones armoniosas entre la familia y la escuela), por medio de cada uno de los artículos que ellos han compartido al jardín Cometas. Que Gael y María Paz hayan sentido la cercanía de sus padres estando en el jardín resulta un avance gigantesco en consolidar vínculos entre la familia el jardín y los bebés, propiciando así un ambiente de acogida que les permite ser y estar al reconocer la historia particular con la que cada uno de ellos ha llegado al mundo.

Ha sido por medio de los lenguajes del cuerpo que Gael y María Paz han comunicado tranquilidad y felicidad al encontrar en los espacios del jardín objetos que los vinculan con la cotidianidad de sus hogares. Esto me lleva a hacer la relación con Frabboni A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980) cuando menciona que el ambiente es un excepcional libro de lectura impreso con los caracteres que utiliza cotidianamente el niño en su trama de relaciones entre familiares y vecinos (p.67) el objetivo a cumplir es alimentar esa trama de relaciones que los niños van tejiendo, no sólo, en su núcleo familiar sino también en el jardín. Además, se reconoce que estos lenguajes son formas diversas de comunicación que usan los niños reflejar así un momento transformador en su desarrollo.

## Bibliografía

- Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España, Fontanella.
- Sacchetto P. (1986) *El objeto informador*. Barcelona, España, Gedisa S. A.

## Taller 2 ¿Dónde estás?

¿Dónde estás? Es una experiencia que se propone para los bebés con la intencionalidad de fortalecer y afianzar sentimientos de seguridad, frente a la ausencia y presencia del otro por medio de un objeto tan versátil como es la tela, así como, explorar las múltiples oportunidades de la tela en esa relación cercana de la cotidianidad de los niños con su ambiente natural.



Las interacciones recíprocas entre los niños y la maestra en la presente documentación están mediadas por las expresiones de la exploración y el juego las cuales hacen parte de las actividades rectoras de la primera infancia.



María Paz y Nicolás son los protagonistas de la experiencia del día de hoy. Nos disponemos los tres para jugar, así que, los miro fijamente extendiendo mis brazos sobre ellos y les hago cosquillas en sus barriguitas inmediatamente comprenden que estamos jugando, las risas no se dejan esperar.





Extiendo la tela sobre ellos y pregunto: ¿dónde está María Paz y Nicolás? entonces, tomo el tiempo para esperar la reacción de ellos, para posteriormente descubrirlos y reírnos de que nos hemos encontrado. Una y otra vez repetí el mismo juego y siempre en cada una de las etapas de este había asombro, curiosidad, expectativa de comprobar una y otra vez si el otro está. Un juego de descubrir y de descubrirse, siempre en relación con el otro.



**Una  
Mantita que  
acaricia y  
detona  
felicidad.**

**Una tela que  
abriga y  
contiene.**



## Los objetos como oportunidad de aproximarse a la cultura / ¿Dónde estás?

Reflexión sobre todas las emociones que este juego hizo suscitar, con un objeto tan versátil como es la tela; referencia Zabalza y otros (2016) que las emociones juegan un papel sustancial en el juego de interacción entre sujeto y ambiente, porque connotan los estímulos; y estos, atraen la atención, la cual selecciona los estímulos que llegan al cerebro. En ese sentido estaría reflexionando que el desarrollo cerebral de Nicolás y María Paz se produce a través de y en base a la interacción que ellos tienen con el ambiente en esa triple relación de lo biológico (luz, aire, etc.), físico (tela y el diseño del ambiente pedagógico) y antropológico (Nicolás, María Paz y yo), como lo aclara:

Si la interacción entre cerebro y ambiente es la fuente nutricia del desarrollo, si la calidad del desarrollo depende de la calidad de esas interacciones, entonces resulta fundamental optimizar la calidad del ambiente que rodea al niño para facilitar un desarrollo adecuado". (Zabalza, M. Zabalza, A. Juanbeltz, J. y Juanbeltz R. , 2016, p.111) Reflexiono que las acciones de los niños y las niñas con los materiales parece exactamente ser siempre el inicio para inventar producir y hacer algo inimaginable y sorprendente muchas veces con aquello que hace parte del cotidiano y pensar en el cotidiano como un ambiente de vida, es necesario, pues, se debe de considerar que los niños y niñas que pasan buena parte de sus días dentro de los jardines son seres humanos, que aprenden sobre el mundo y con eso aprenden sobre las relaciones humanas y sobre sí mismos; por eso, la exploración del medio y la forma como se posibilita que ellos actúen, son lo que garantiza su crecimiento pleno.

He propuesto la tela como ese objeto versátil que aproxima a la cultura a los bebés, puesto que, la tela es un instrumento que abriga, acoge, esconde; es esa textura que acaricia, cuida, cobija y que contiene; y en ese sentido, viene a ser un objeto muy cercano a ellos, ya que, una vez que los bebés salen del vientre de su mamá lo que hace ella es abrigarlo y allí el bebé comienza a tener ese contacto, con ese objeto que su mamá emplea para contenerlo para manifestarle su cuidado. Entonces, la tela viene a ser tan importante para llevarla al aula donde los niños pueden explorar el esconderse y aparecer, el esconder cosas y que aparezcan el acariciarse y el contener. Quizás, es por ello que en muchas ocasiones la tela se vuelve un objeto de seguridad y de apego significando un hito importante en la vida del bebé, entre la transición de casa a la escuela, convirtiéndose en ese objeto transicional, lo que de una u otra manera habla de los espacios, de los aromas, de evocar momentos y situaciones vinculantes con su familia y su contexto.

También, en la exploración se analizan los momentos de asombro, descubrir y dejarse descubrir hacer un proceso de un antes y después es todo refleja un momento transformador en el desarrollo del niño y la niña.

## Bibliografía

Zabalza, M. Zabalza, A. Juanbeltz, J. y Juanbeltz R. (2016), *Educación inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones

### Taller 3 Lo sonoro en lo cotidiano

Lo sonoro en lo cotidiano es una experiencia de exploración para bebes que tiene como finalidad proponer diferentes materiales sonoros de la cocina para descubrir el sonido que estos producen al ser explorados y construir sus propias ideas en relación al mundo en el que viven.

Lo  
sonoro  
en lo  
cotidiano





He venido observando durante un mes con detenimiento a Nicolás, quién ha demostrado un gran interés por los sonidos del ambiente, cuando sale al exterior o cuando está dentro de las instalaciones del jardín, su atención inmediatamente se centra en los sonidos que le rodean, manifestando así un gran interés por descubrir el mundo sonoro.

Es por ello que he presentado para él este ambiente de exploración proponiendo diferentes materiales sonoros de la cocina lugar que le ha llamado mucho su interés.

En las fotografías se presentan cuatro escenas donde Nicolás está interactuando con los objetos para descubrir el sonido que estos producen al ser golpeados. Nicolás es curioso le encanta repetir los sonidos y los gestos que le procuran un placer instantáneo.



En la presente secuencia fotográfica, se evidencia como Nicolás observa, manipula y explora la tapa de una olla. Dentro de los otros elementos que observa, reconoce que allí hay una tapa similar a la que él tiene en su mano, así que la toma y comienza a explorar e investigar las características y funciones con las dos tapas descubriendo que al unir estas se produce un sonido.



Al reflexionar sobre la experiencia propuesta para Nicolás he tomado la decisión de disponer en el aula un rincón de exploración sonoro donde él se sienta a gusto en poder descubrir el sonido de los objetos cuando él los explora.

## Los objetos como oportunidad de aproximarse a la cultura / lo sonoro en lo cotidiano

El ambiente es tan rico en sonoridad, que se ve reflejado en el silbo que produce el viento cuando la brisa pasa sobre las hojas, el canto de las aves, el murmullo de un arroyo, de un río o de la lluvia que cae. Hay que sentir, la pulsación de todo el ambiente que da un sentimiento de unidad y de continuidad.

Es relevante provocar al bebé a las sonoridades de los objetos que le rodean: madera, vidrio, metal, piel tensa de un tambor, así como a las diferentes formas de hacer que suene un objeto: se golpea con las manos o con un elemento, se rasga una cuerda de guitarra, se agita un sonajero, se toca una campana y se sopla en una flauta.

Los objetos constituyen un instrumento muy importante para el desarrollo del bebé ya que todo su aprendizaje lo realiza a través de la exploración. Es por medio de la manipulación con los objetos que Nicolás y, gracias a la exploración e investigación que realiza sobre sus características y funciones que da rienda suelta a su imaginación y a su aprendizaje.

Todos los elementos del entorno tienen como primera función la de ser elementos mediadores entre su conocimiento y la realidad que lo rodea; estos elementos son la puerta a través de la cual el bebé empieza a descubrir y a explorar todo su entorno. El bebé aprende a través de los objetos que manipula, puesto que el mismo instinto que tiene un infante sin problemas ante un objeto es cogerlo, llevárselo a la boca, al ser su manera de conocer esa materia. Es a través de la experimentación cuando el bebé es constructor de su propio aprendizaje; cuando interactúa con los materiales él va aprendiendo, va configurando su aprendizaje y desarrollando su conocimiento. No hay que olvidar además el papel protagónico que tiene la maestra en este proceso puesto que es fundamental para construir pensamiento en el niño y la niña.

El aprendizaje a través del tacto es primordial durante la etapa de educación infantil. A través de los sentidos los bebés van construyendo sus propias ideas en relación al mundo en el que viven. Mediante la experimentación táctil van explorando su entorno, conociendo el mundo que los rodea, todo circula mediante un mecanismo de ver los objetos, manipularlos y explorarlos, sobre todo, a través del gusto. Zabalza (2008) dice que: El niño en sus primeros años es por encima de todo un descubridor. Todo, o casi todo, es nuevo para él o presenta matices y retos a su curiosidad. Es una curiosidad multinivel: perceptiva y sensorial, motriz, táctil, experiencial. El aula no puede convertirse por ello en una jaula sino en un balcón. Nuestro papel no es el de poner orejeras al niño para que aprenda a mirar en una dirección, sino multiplicar los estímulos, las perspectivas, los paisajes, los detalles (p.114). El niño es innatamente un observador, se puede decir que sus primeros años giran en torno a su afán por descubrir a través de los sentidos, todo el mundo que lo rodea. Una buena distribución y organización de los materiales en el aula fomentará un mejor desarrollo a nivel global. No se puede privar al niño de su apetencia hacia el tacto, de su inquietud hacia lo desconocido, de su ansia hacia la interacción manipulativa de todo objeto, materia o elemento que lo rodea. ( P 75)

## Bibliografía

Zabalza, (2008) Didáctica de la educación infantil. Madrid, España, Narcea, S. A. de ediciones

### 6.1.3. El cuerpo en relación con el ambiente

#### Taller 1 Deslizarse por el ambiente un recorrido de amistad

Deslizarse por el ambiente un recorrido de amistad, es una experiencia para bebés que invita a recorrer el ambiente de una forma particular generando así diversificar las formas en que ellos se relacionen y apropian del espacio de lo cercano a lo distante. Por medio de un plástico, con el que se deslizan los bebés por el ambiente del jardín.





En la experiencia del día de hoy los protagonistas son Gael y Nicolás los he invitado a explorar el ambiente a través de este plástico que resultó ser muy versátil. En la primera fotografía se observa a Nicolás y Gael saliendo a la zona verde del jardín para jugar y explorar con este objeto que suscita mucha emoción.

Gael toma entre sus manos el plástico y lo sacude de lado a lado lo que genera un sonido que le detona emoción. Las acciones que Gael realiza sobre el objeto están desencadenadas por la curiosidad perceptiva, sensorial, motriz, táctil y experiencial.





Ahora se observa a Nicolás sentado sobre el plástico, con su cuerpo manifiesta adueñarse de este objeto, quizás porque siente agrado del plástico: el sonido que genera, por su textura, la posibilidad de esconderse y aparecer, por lo liviano que es y por otras tantas que no alcanzó a discernir. Entonces se me ocurre la idea de deslizarlo por el jardín, una manera particular de recorrer aquel espacio.

Como bien lo enuncian Kaufmann V. y Serulnicoff A. (2000). "El ambiente es parte de uno y uno es parte del ambiente. Se trata de un complejo entramado de relaciones y no de una escenografía o paisaje, como un telón de fondo en el que se desarrolla nuestra vida. El ambiente es complejo, diverso, no es una categoría abstracta válida para todo tiempo y lugar." (p. 29) tal postulado me lleva a meditar que los bebés no están fuera del ambiente, sino que son parte de él y en ese sentido, todos somos ambiente desde sus componentes.





Gael al observarme en la acción de deslizar a Nicolás por la zona verde del jardín, es invitado a hacer lo mismo. Así que, con sus manos toma el plástico de una esquina y Jala con la intencionalidad de ayudar a deslizar a Nicolás. Lo que implica para él movimientos de coordinación motora y fuerza.

Las interacciones que se generan en los ambientes, los objetos y un docente que propone.

En la siguiente fotografía se observa a Gael quien acompaña a Nicolás en este recorrido por Cometas disfrutando de la experiencia de recorrer el espacio de una forma totalmente diferente. Qué mejor que aceptar esta invitación que Nicolás discretamente ha hecho a Gael para recorrer Cometas.





Lúdica,  
descubrimiento  
y  
emoción.

Hemos iniciado el recorrido dentro de la casa con la expectativa de descubrir espacios nuevos y reencontrarnos con aquellos amigos que hacen de cometas un lugar único para vivir. En ese recorrido mágico están presentes las manos que saludan, los ojos expresivos que se encuentran y los diálogos que se entablan alrededor de esta particular forma de recorrer el espacio en Cometas.

Al llegar a la zona del comedor nos encontramos con Gabriel y Benjamín quienes nos extienden sus manos para saludar y darnos la bienvenida en este espacio, nos cuentan que están comiendo, entonces, nosotros los saludamos. También, nos encontramos con Gabriela y sus amigas quienes hacen sentir muy importantes a Nicolás y Gael, les expresan todo su cariño por medio de besos, abrazos, caricias y unos buenos saludos.

## **El cuerpo en relación con el ambiente / Deslizarse por el ambiente un recorrido de amistad**

cuán importante ha resultado esta experiencia para los bebés; ya que al observarlos reflexiono que el suelo es el lugar privilegiado para ellos, puesto que allí, el cuerpo se siente más confiado para aventurarse a nuevos retos motores, darse la vuelta, rodar, arrastrarse, agarrar los objetos, entre otros; sin desconocer que la postura de estar sentados para recorrer el espacio les permite tener un panorama distinto de su entorno y la oportunidad de interactuar con sus amigos de formas distintas, es una experiencia psicomotriz que aporta a la adquisición de la conciencia de su propio cuerpo y las posibilidades que este le ofrece.

Nicolás y Gael expresan con su cuerpo sentires y emociones que el ambiente les invita, así se observa cómo sonríen ante la presencia de sus amigos en Cometas, o como se asombran con las expresiones de los otros, pero también como interpretan los movimientos y gestos que yo realizo, ejemplo de ello, se ve reflejado en la acción de Gael de ayudar a deslizarse a Nicolás por lo que observó en mí. Los bebés desde sus sentidos, emociones, inteligencia y ser continuamente se encuentran obteniendo información de lo que sucede a su alrededor, en una lectura del contexto, que los sitúa dentro de su cultura y los constituye como sujetos del mundo.

Además, es necesario tener presente que los bebés conocen el mundo de forma progresiva o gradual de lo cercano a lo distante; como es el caso de los bebés en medio de todas las conexiones sinápticas que hace en su cerebro en este momento del inicio de su vida no se pregunta por el desplazamiento en su ciudad, sino enfoca todo su ser en la necesidad de conocer ese ambiente próximo, los espacios de su habitación, casa, jardín infantil, e incluso en un proceso de autodescubrimiento de su mismo cuerpo. Es decir, los bebés decodifican el ambiente a causa de dos factores vitales: el primero un impulso interior que los hace avanzar y el segundo, el ambiente de calidad que los rodea para descubrir e interpretar y transformar.

La lectura / decodificación del ambiente se hace respetando las reglas metodológicas de la gradualidad y progresión cognoscitiva: de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo ignorado, de lo próximo a lo lejano y así sucesivamente. (Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. 1980 p. 84)

Además, otro aspecto importante a resaltar son las interacciones que el infante realiza con su par y con el mundo que le rodea, esta es una propuesta de aprendizaje y vinculación afectiva.

## Bibliografía

Kaufmann V. y Serulnicoff A. (2000). *“Conocer el ambiente”*. En: Malajovich, A. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós

Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España, Fontanella.

## **6.2. Exploración del medio con niños de 2 a 2 ½ años**

Los niños y niñas de 2 a 2 ½ años cuando exploran se apropian del ambiente, los objetos, comprenden las interacciones consigo mismo y los otros, en dicho ejercicio ellos se involucran por completo, ya que, la exploración del ambiente genera experiencias que les van dejando huellas en el cuerpo (por medio de los sentidos), alma (por medio de las emociones) y espíritu (por medio del reconocimiento de lo sobre natural de la vida), de tal modo que los transforma y así se involucran activamente a la realidad de su cultura y sociedad.

Niños y niñas construyen sus propias estrategias de exploración, generando conexiones mentales que les ayuda a construir una inteligencia práctica para la resolución de los conflictos y problemas de la cotidianidad que enfrentan.

Por medio de las acciones de los niños y niñas sobre el ambiente es que se moviliza el pensamiento, al generar ajustes, desajustes, análisis, reflexiones del pensamiento lógico-matemático de medidas y pesos, etc. En otras palabras, surge permanentemente un pensamiento lógico-matemático “real” de lo cotidiano que parte de la acción sobre la realidad y está en estrecha relación con la coordinación de las acciones que realizan los niños y las niñas con su propio ser (alma, cuerpo y espíritu), con los objetos y en relación con los otros y el mundo que les rodea y del que son parte.

Los niños y niñas cuando exploran el medio que les rodea desarrollan un pensamiento científico basado en las relaciones que continuamente realizan entre su cuerpo al observar, al manipular los objetos, al desplazarse en el espacio en un tiempo determinado y clasificar elementos que tienen cerca, etc., cuando los infantes se entregan en manos de la exploración,

en su mente resulta la explosión de relaciones que le desencadena preguntas, hipótesis, dudas, intentos, aciertos, desaciertos; que con los resultados se afirman, acomodan, asimilan, transforman, etc.

Cuando los infantes exploran desarrollan atención y concentración, aspectos relevantes en el aprendizaje; estos no son impuestos en los niños ya que se parte de los intereses de cada uno. En ese sentido, cuando ellos exploran manifiestan y dan a conocer qué necesitan y qué quieren hacer, todo lo dicen a través de sus más de cien lenguajes; uno de estos lenguajes privilegiados para la comunicación en este momento del desarrollo resulta ser el lenguaje oral que determina avances fundamentales, en tanto, la oralidad enriquece el proceso exploratorio del niño y la niña: sus experimentaciones, manipulación y preguntas se vuelven más complejas en tanto el proceso de oralidad se lo posibilita, pues el niño comparte con el adulto y sus pares sus descubrimientos, conquistas, avances, logros y preguntas en las experiencias y provocaciones sugeridas por la maestra.

Explorar ha sido en los niños de 2 a 2 ½ años sentir placer de moverse libremente en el espacio en todas sus direcciones y descubrir las distancias, es una conquista espacial muy interesante, que les brinda varias posibilidades de explorar y expandir su conocimiento del medio en el que habitan de forma progresiva de lo cercano a lo lejano.

Cuando se desplazan viven las nociones de alejarse, acercarse, entrar, salir, subir, bajar, moverse, detenerse, activarse, descansar, etc.; todo ello, está estrechamente relacionado con el desarrollo del pensamiento. Otro aspecto importante de la exploración en esta edad se centra en el trabajo colaborativo, de escucha, participación, respeto por lo diferente y aceptación.

### 6.2.1. Los alimentos y la cocina como laboratorio de la primera infancia.

#### Taller 1. ¡Hablemos sobre los huevitos! siente, compara y analiza

La experiencia ¡hablemos sobre los huevitos! siente, compara y analiza tiene como finalidad explorar huevos reales para la construcción de significados sobre la alimentación y su procedencia; así como, promover el asombro, la pregunta, la hipótesis y el deseo de explorar y transformar, por medio de la preparación de estos huevos para ser consumidos.



¡HABLEMOS SOBRE LOS HUEVITOS! SIENTE,  
COMPARA Y ANALIZA



Se inicia la semana retomando la experiencia de la velada (Una noche en mi jardín Cometas) para seguir buscando al gallo quien fue el que cantó para despertar a los niños y niñas. Se invita a buscar en el salón y en el exterior del jardín.

Resulta interesante la búsqueda del gallo teniendo en cuenta que, esta experiencia es propuesta desde el contexto que rodea a los niños desde lo físico, biológico y cultural puesto que se comprende que la escuela está para satisfacer la necesidad de los niños en proporcionar su desarrollo integral. Cualquier propuesta educativa ha de ser formulada en el marco del contexto físico, biológico y cultural en el que su existencia adquiere sentido. (Zabalza, 2016 p. 28)





Estando en el exterior los niños y niñas reanudan su búsqueda del gallo. Emilia sabe, que en el jardín de Cometas hay algo diferente y nuevo por descubrir; dispone todos sus sentidos, cuerpo, mente y alma, para tejer vínculos con aquel ambiente que esconde secretos maravillosos; como es el caso del gallo y el huevo que acaba de encontrar... porque como lo referencia (Zabalza, 2016 p.103) El núcleo del esfuerzo educativo es justamente el forjar vínculos fuertes entre los niños y el medio ambiente. Vínculos que propicien conocimientos, actitudes y sentimientos sobre sí mismos y sobre lo que les rodea. También habilidades y modos de actuación que refuercen su autonomía y les permitan participar en actividades de exploración y disfrute de su entorno.





Una vez encontrados todos los huevos que la gallina, novia del gallo dejó en el jardín.. Los niños realizaron conteo.

UNO, apareces  
DOS, me gustas  
TRES, te pienso  
CUATRO, suspiro  
CINCO, ¿me enamoro?...



Posteriormente todos los niños y niñas se sientan en círculo para hablar de lo que encontraron, allí se pregunta ¿Para qué son los huevos? pregunta que detona la conversación. ¡Hablemos sobre los huevitos! A medida que se dialoga, se usan los sentidos para indagar peso, textura, color, aroma, apariencia, forma, etc., para comprender y significar ¿qué es? Y ¿para qué es?



De la conversación de los niños y las niñas, ha surgido la idea de preparar los huevos para comer; así que, todos se desplazan al comedor. Estando en este lugar la conversación gira en torno a unas galletas que anteriormente se habían preparado, en las cuales, utilizaron huevos según lo contado por Valentina.



Luego, al grupo se le enseña una imagen de un huevo ya preparado. La cual ocasiona recuerdos del desayuno de ese día. Dice Valentina, que ella comió unos huevos así al desayuno con chocolate y pan. Emilia contó que comió huevos diferentes, un poco revolcados.



Se les preguntó a los niños ¿Qué color tiene el huevo? frente a esta pregunta, Emilia contestó que el huevo es naranja y Amelia por el contrario dijo que el huevo era amarillo.

Cuán importante resulta este momento en tanto los niños realizan sus hipótesis y las confrontan con la realidad en un contacto directo con los huevos. Dando lugar a la actividad rectora de la exploración puesto que Zabalza, (2016, p.124 -126) postula que “La educación ambiental de los niños se centra, en primer lugar, en el contacto, la exploración y el disfrute de las cosas de la naturaleza. Puede hacerlo a solas siempre que le apetezca, pero resulta más rico y estimulante si se hace en compañía de adultos que se pongan a disposición y sean capaces de disfrutar con ellos (con lenguaje, sugerencias, analogías y juegos) sus descubrimientos”



Los niños y las niñas una vez abrieron el huevo analizaron los pedazos de cáscara, sintiendo su textura, observando sus características particulares, descubriendo el aroma singular que tiene el huevo, así como escuchar el sonido al partir la cáscara.

Contó Simón que su mamá en el desayuno siempre batir los huevos así (ver imagen) entonces, él iba a batir su huevo como lo hace su mamá, lo que ocasionó que sus otros compañeros imitaran su movimiento.

Lo que permite analizar que Simón está haciendo una relación entre la experiencia vivida y acontecimientos de su cotidianidad en casa, dicha relación, ocasiona en Simón apropiarse de una práctica que aprendió en casa y que la puede replicar en su jardín y compartirla con sus compañeros.



Al llegar a la degustación del huevo después de transitar todo un camino por la exploración reflexivo en lo mencionado en el MEN Documentos N°24 (2014) “Los aciertos y desaciertos que experimentan en la resolución de una situación, les proporcionan información esencial para contrastar sus hipótesis iniciales” sobre todo lo que tuvo que enfrentar y construir el niño para dotar de sentido el comer el huevo.

## Los alimentos y la cocina como laboratorio de la primera infancia / ¡Hablemos sobre los huevitos! siente, compara y analiza

Al hablar de laboratorio inmediatamente se piensa en espacios muy estructurados con determinada indumentaria y diferentes elementos hacer investigados, experimentados y comparados de la medicina. Pero, ¿por qué no, pensar la cocina como ese laboratorio, dotado de los medios necesarios para que los niños y las niñas de la primera infancia realicen investigaciones, experimentos, prácticas y trabajos que los lleve a descubrir su entorno y la realidad en la que están inmersos?

Considero totalmente que la cocina es ese laboratorio que tiene por objeto el estudio de algunos elementos de la cotidianidad de los niños y de las niñas, como son los alimentos con los cuales vienen teniendo contacto desde que nacieron y que aún a su corta edad crean asombro, admiración y retos. Ya que, los niños al profundizar acerca de estos alimentos de su cotidianidad requieren el uso de un laboratorio como la cocina cada vez más especializado para descubrir y hacer uso de los sentidos la vista, el olfato, el gusto, el tacto y la escucha.

Los niños y las niñas disfrutan los procesos más que los resultados. Y es allí, donde es vital el acompañamiento del maestro y los adultos. Ya que, es durante el proceso que acontece el asombro, la pregunta, la hipótesis, el deseo de explorar y de transformar; como lo señala (Tonucci F. 2013) lo más importante de parte de los maestros para la infancia es observar de qué manera el niño, en cada momento, conoce su ambiente con la precisión de un investigador (pág.27) Considero que los niños y niñas son investigadores como lo postula Tonucci F. Puesto que, utilizan instrumentos propios de investigación como la observación, la manipulación, la exploración, la experimentación y la expresión de diferentes lenguajes como lo dice el documento 24 del Ministerio de Educación Nacional.

En la exploración del medio están presentes varios procesos que deben ser considerados, tales como: la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal y de expresión de lenguajes artísticos. (pág.21)

A su vez, resulta interesante como el medio es capaz de despertar en los niños la fantasía, la fascinación, lo que Carson (1956 p. 45) definió tan bellamente con "the sense or wonder" la capacidad de maravillarse: "si un niño a de mantener vivo su sentido innato de maravillarse, entonces necesita la compañía de, al menos, un adulto con quien compartirlo, capaz de descubrir con él la alegría, la emoción y el misterio del mundo en que vivimos" citado por Zabalza 2016 p. 124

## Bibliografía

- Tonucci F. (2013) *La investigación como alternativa a la enseñanza*, Cuadernos de educación n°187, Caracas, Editorial laboratorio educativo.
- Zabalza, M. (2016) Educación inicial y territorio. Editorial Homo Sapiens
- MEN Documento N°24 (2014) La exploración del medio en la educación inicial. Bogotá - Colombia Ministerio de educación Nacional.

## Taller 2. Mira, diseña, toca y compara

La experiencia mira, diseña, toca y compara fue proyectada para niños de 2 a 2 años y medio, esta se propuso a partir de la construcción de un ambiente (se dispone una mesa de espejo que refleja los alimentos ubicada en la zona verde del jardín) para indagar en detalle las particularidades de ciertos alimentos y potenciar la exploración por medio de los sentidos mirar, tocar y comparar lo vivenciado.



MIRA, DISEÑA, TOCA Y COMPARA.



Dentro de la filosofía Reggiana la escuela tiene un derecho fundamental a su propio ambiente. Es la escuela reggiana un gran interfaz tridimensional entre los niños, el mundo de los otros y de las cosas.

Hoyuelos, A. (2005), señala que para malaguzzi es necesario una organización del ambiente, entendido como <<contenido del contenido, método del método>> (Malaguzzi, 1980, p. 3) Un ambiente que es necesario pensar y vivir dentro de un proyecto cultural y educativo que los niños tienen derecho a sentir continuamente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus formas de interacción múltiples.

Lo que invita este espacio ambiente a los niños del grupo Naranja, a explorar con los objetos dispuestos en este y como cada uno desde sus vivencias interpreta y dota de sentido su actuar en el este espacio.



**¿CÓMO SE EXPLORA?:** Montessori, (1937) postula dos principios: la libertad y la independencia. La libertad, demostrada en estas fotografías evidencia el movimiento y actuar, de explorar en dicho entorno con su cuerpo, aquí las niñas y los niños toman decisiones sobre qué hacer, con qué hacerlo, con quién y cómo. Y la independencia o autonomía para experimentar, sin la conducción del adulto, así como para realizar por sí solos actividades que permitan satisfacer requerimientos básicos.

Una vez los niños y niñas miraron, tocaron y compararon los alimentos. Les pedimos que los pintaran. Ante el accionar de Amelia (como se ilustra en la foto) se puede analizar que ella literalmente está pintando la fruta. Son maneras y formas propias de relacionarse con la realidad.





ENTRE COLORES AMARILLOS APARECE UN ALIMENTO CONOCIDO... EL HUEVO;  
SE RECUERDA POR UN MOMENTO LAS HIPÓTESIS DE AMELIA Y EMILIA  
FRENTE AL COLOR DEL HUEVO... PARA REFLEXIONAR EN GRUPO.



Emilia: Es  
amarillo.

Pablo:  
Huevo

Valentina:  
Sí,  
amarillo.

Zabalza, M. (2016 p.111) “las interacciones con el medio natural son positivas para el desarrollo saludable de los niños. Puesto que, mejora el aprendizaje y la calidad de vida a lo largo de los años; y porque los niños que han vivido cerca de la naturaleza tienden a relacionarse con ella como fuente de preguntas, de alegría y de asombro llegando a descubrir “elementos de sensibilidad humana” puesto que, la naturaleza reta constantemente su imaginación”. Como se observa en las siguientes fotografías, que por medio del movimiento de las manos se puede percibir el asombro, la curiosidad, el ingenio. Que una mano a otra invita a sentir, descubrir y explorar.



Es Simón quien se siente atraído por aquella forma circular



Otras manos se sienten seducidas a tocar y sentir



Es Simón quien ejerce fuerza en su exploración y estalla la yema del huevo.



!Dejame sentir, reclama la mano de Emilia.

## Los alimentos y la cocina como laboratorio de la primera infancia / Mira, diseña, toca y compara

Me resulta vital y valioso meditar en ¿qué es para mi como maestra en formación el Ambiente? puesto que en ocasiones el término lo he relacionado con el territorio o quizás con una atmósfera mística donde convergen aspectos: físicos, biológicos y humanos. En otros momentos de mi vida el ambiente a tomado rostro de naturaleza. Pero como bien lo define Zabalza (2016 p. 13) "la relación ambiente y educación no es sencilla" puesto que, se trata de una relación bipolar y recíproca, ambos se influyen mutuamente y aunque dicha influencia mutua es cualitativamente distinta y cuantitativamente desigual. Es escasa la influencia de la educación en el ambiente. Es, en cambio sustancial la incidencia del ambiente en los procesos de desarrollo y educación de los niños condicionandolos de manera muy notable. Como bien se ha observado en el desarrollo de esta experiencia, donde cada niño y niña entre sus manos ha sentido aquel alimento, que tiene unas características propias pero que si se desea reflexionar tiene pequeños detalles en común; porque es así como en el mundo pequeños detalles nos vinculan y nos hacen ser parte de un todo en el universo. Espacios propuestos y resaltados que invitan a los niños a interpretar el mundo desde diferentes miradas como el caso del espejo que da la ilusión de estar pintando entre nubes.

Los alimentos como parte importante del ambiente natural y social son vistos en la infancia con fines didácticos para superar las semejanzas, afinidades, igualdades, desigualdades, diferencias de lo que ellos perciben de estos elementos en cuanto a su textura, forma, peso o tamaño. A su vez, el contacto con los alimentos amplia considerablemente el vocabulario de los niños y las niñas; así como, el descubrir el significado y el significante de estos en el contexto cultural y social como lo indica Frabboni (1980)

La primera pista es la que celebra el ambiente natural y social con fines didácticos para una divertida <<búsqueda del tesoro>>, donde las pruebas a superar son las analogías, diferencias o igualdades de los signos perceptivos (formas, tamaños, consistencias, colores, texturas de lo <<natural>> y de lo <<social>>), de los signos lingüísticos (el vocabulario usual con el que una determinada comunidad define las <<cosas>> de la realidad y con que se relaciona en sus contactos de vecindad, comerciales y profesionales) y de los signos lógicos (el descubrimiento de los <<porqués>>, de los nexos que unen y justifican diversos signos, diversos códigos, diversos fragmentos del mundo natural y social) y que salpican la realidad cotidiana con la que interactúa el niño de la escuela maternal. p.103

## Bibliografía

- Zabalza, M. (2016) Educación inicial y territorio. Editorial Homo Sapiens
- Hoyuelos, A., (2005) La cualidad del espacio - ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *GRAO*, P.154-166.
- Montessori, M. (1937). El método de la pedagogía científica. Barcelona: Araluce.
- Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España, Fontanella.

### Taller 3. La exploración de lo real y lo tangible

La exploración de lo real y lo tangible es una experiencia que se ofrece a los niños y niñas de dos a dos y medio años con la finalidad de explorar las diferentes texturas y características de las zanahoria y la papaya, para la construcción real de significado desde las semejanzas y diferencias. Despertando el asombro por los olores, texturas y sabores.





En la asamblea se recuerda, gracias a la documentación fotográfica. La experiencia con el huevo.

Son invitados a pintar la nariz de color naranja como provocación a la experiencia a ser desarrollada.



Todo lo que el niño se encuentra en el ambiente le comunica, le enseña y le provoca a vivenciar experiencias que le irán transformando en el trayecto de su vida como lo afirma Frabboni (1980 p.81) “Los lenguajes del cuerpo y los lenguajes del ambiente, tienen el mérito de activar experiencias que están en sintonía con las necesidades reales del niño.”





Los niños y las niñas son científicos, que todo el tiempo observan, generan hipótesis y comprueban sus hallazgos para comprender el mundo en el que se encuentran inmersos Malajovich, A. (2000 p. 26) "Hacer" ciencia en el jardín Se presenta como sinónimo de indagar el ambiente social y natural. El ambiente es un entramado sacionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente.



Amelia, ha modelado en la arcilla lo que para ella es una zanahoria, pero toma un momento para quedarse absorta observando sus manos. Manos que durante sus dos años de vida ha ido ejercitando y descubriendo para explorar.



Cada uno de estos científicos desde la observación de la zanahoria y la papaya han dado forma al barro para representar lo que su mirada a visto. Y ante tal observación, no se puede homogeneizar la mirada puesto que cada uno desde su subjetividad interpreta lo que ve y dota de sentido único aquello que le acontece con ese objeto (alimento)



Un espacio que da cuenta de la exploración realizada por los niños y niñas; de allí, la relevancia de la documentación fotográfica .



Amelia: Yo hice la  
Zanahoria y me la como



Simón: Me gusta la papaya.



Anais: Zanahoria es  
naranja

## Los alimentos y la cocina como laboratorio de la primera infancia / La exploración de lo real y lo tangible

Esta experiencia con los niños me llevo a reflexionar cómo desde temprana edad, ellos aprenden a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su ambiente..

Todo ello en gran parte, resultado de la actividad de la exploración que los niños y niñas en la primera infancia realizan. En la observación, he visto permanentemente que están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto los rodea; pues reconozco que ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. como lo afirma Kaufmann V. y Serulnicoff A. (2000)

"El conocimiento del ambiente, pero en especial "el conocer" en el nivel inicial, no es una excusa para el aprendizaje de otras habilidades (como la psicomotrices o las vinculadas a la lectoescritura), ni una preparación para los niveles de escolaridad siguiente sino que los alumnos del jardín tienen el derecho de aprender - y la escuela la obligación de ofrecer - las estrategias para convertir el ambiente en objeto de conocimiento ." P. 32

Cuando observo a los niños evidencio que ellos muestran habilidades científicas relacionadas fundamentalmente con la observación y exploración a través de todos sus sentidos. Los niños de manera espontánea exploran, observan, cuestionan, preguntan y su imaginación se desarrolla de manera natural.

Considero que brindar espacio de exploración del medio para los infantes les posibilita comprender el mundo que los rodea y actuar en él, de manera que llegan a participar de forma informada y consciente en la resolución de problemas relacionados con la cotidianidad, es importante favorecer la exploración por parte de los niños, ya que, el interés es que ellos conozcan el mundo en el cual están insertos, tengan un pensamiento reflexivo, sean cuestionadores y sepan hacerse muchas preguntas.

## Bibliografía

- Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España, Fontanella.
- Kaufmann V. y Serulnicoff A. (2000). “Conocer el ambiente”. En: *Malajovich, A. Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós

## 6.2.2. Invitados del contexto que tienen mucho que enseñar.

### Taller 1 Una visita llena de sabor

Una visita llena de sabor es una experiencia propuesta para los niños y las niñas de dos a dos y medio años que tiene la finalidad de fomentar el diálogo intergeneracional a partir de los saberes de la experiencia así como el enriquecer el conocimiento a partir de conocer a ese otro que también tiene una historia.



**Una visita llena de sabor**



A esta experiencia se ha invitado a una experta llamada Juli de la comunidad, quien dialoga con los niños sobre su pasión las abejas y su importancia para los seres humanos.



Amelia: «si yo veo pole»



Emma: «flor es suave»



Simón: «las abejas pican cuando están comendo»

Juli inicia contando a los niños y niñas que las abejas toman de las flores polen (que es la comida de las abejas ) este polen se encuentra en el interior de la flor y es de color amarillo. Allí, los niños y niñas son invitados a observar detalladamente las flores que ella compartió.

El contacto con las flores, guió a los niños y niñas a sentir, oler, ver, y comprender un poco la realidad. Pues como lo indica Yaglis D. (1989 p.65) aludiendo a María Montessori refiere que "no se olvida de la importancia del cuerpo y del movimiento en la definición de la inteligencia y de la conciencia, al considerar que es el único medio tangible que establece relaciones claras entre el yo y la realidad exterior". Es por medio de la interacción con el elemento que se crea la realidad.



Dicen los niños y niñas: «huele a mel, es blandito, se siente rico, como huequitos»



Posteriormente Juli muestra y da a los niños y niñas una colmena de cera, para que ellos las puedan tocar, ver, oler y hacer sus apreciaciones. En este momento Juli cuenta que esa es la casa de las abejas, ellas mismas construyen sus casas, a partir, del polen que recogen de las flores. Este momento de exploración, lo relaciono con lo indicado en el documento 24 del MEN “Cuando las niñas y los niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son construidos 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. Esto significa empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción.” No. 24 MEN (2014) P. 6



Luego Juli a medida que rayaba cera de abeja, nos conto que ella cuando era pequeña vivió en el campo con sus abuelos quienes le enseñaron todo sobre las abejas y como cuidarlas. Y ahora que ella esta grande se siente muy feliz de poder compartir con los niños y niñas su saber .



Ema: «Esto huele a bajón de mi mamá». (hace su apreciación en tanto toca la cera de abeja) indicando que relacionó su experiencia con el recuerdo de su casa.



Juli, habla a los niños y niñas de que hay personas que cuidan a las abejas como ella y sus abuelos; pero, para que las abejas no los piquen, deben utilizar un traje especial, entonces enseña una parte del traje (un guante).

Simón se anima a explorar el guante, entonces se lo coloca y dice:

**Simón:** ¡Yo cuido a la abejas!  
Asumiendo un rol.





**Amelia:** Me gusta la mel (miel)

Para finalizar la experiencia y el acompañamiento de Juli, se ofrece a los niños y niñas probar la miel que las abejas con tanto esfuerzo han recolectado.

## Invitados del contexto que tienen mucho que enseñar / Una visita llena de sabor

Esta experiencia me invita a reflexionar sobre lo valioso que resulta proyectar experiencias donde la comunidad se encuentra involucrada desde su ser y su saber, como es el caso de la experta en abejas Juli quien con su presencia, su carisma, su práctica, su trayectoria de vida ha invitado a los niños y niñas apreciar las flores, la miel y las abejas desde un punto de vista del cuidado y de la importancia que estas resultan ser para los seres humanos.

En ese sentido esta experiencia también, aporta a reconocer que el saber no se encuentra únicamente dentro de las instalaciones de los jardines sino que el saber está en un continuo diálogo entre el contexto interior y exterior y que es, en esta apertura que se encuentra el diálogo de saberes, Miguel Zabalza (2016)

Señala que la educación ambiental nos exige ampliar nuestra mirada como educadores y tratar de componer un puzzle complejo: lo natural con lo social, lo próximo con lo lejano, el pasado con el futuro, lo permanente con el cambio. Para los niños pequeños esto aporta una riqueza increíble. (Pág.33)

Que a su vez, recoge una tradición ancestral, como es el caso de Juli, quien comparte un conocimiento aprendido desde sus abuelos y su práctica que lo lleva al salón de los niños y las niñas, y así suscita interés en ellos por ver de una manera distinta la naturaleza que les rodea.

Son estas experiencias con el medio natural las que dejan huellas imborrables en el alma del ser humano y que de un modo singular las vidas de los infantes son cambiadas para despertar en lo más profundo del ser una conexión mística y espiritual que une con la tierra, las raíces culturales y sociales.

Yaglis, D. (1989 p. 74), "El hombre como ser superior, dotado de inteligencia, debe cumplir una tarea importante: transformar, conquistar y utilizar al mundo para convertirlo en uno nuevo y maravilloso, que sobrepase las maravillas de la naturaleza". Con esta cita invita a reflexionar en el papel tan protagónico que tenemos en este mundo y la responsabilidad tan gigantesca que tenemos que asumir y empoderar a las presentes generaciones.

## Invitados del contexto que tienen mucho que enseñar / Una visita llena de sabor

Es desde esta experiencia, reflexiono que se provocan momentos de diálogo y comunicación intergeneracional, y se proponen procesos donde hay cabida al desarrollo de valores, la reflexión y saberes acerca de la experticia en este caso el conocimiento de Juli; considero que ha sido un ejercicio altamente potente tanto para los niños y niñas participantes, como para el resto de adultos que apoyamos este encuentro. La coeducación entre generaciones permite vivir de manera más real los unos con los otros. La intergeneracionalidad nos plantea precisamente que el contacto, el intercambio y la solidaridad entre todas las generaciones, tienen resultados positivos a la hora de envejecer de forma activa” (Junta de Andalucía, 2010, pp. 347-348).

## Bibliografía

Documento N°24 (2014) La exploración del medio en la educación inicial.  
Bogotá - Colombia Ministerio de educación Nacional.

Yaglis, D. (1989), *Montessori. La educación natural y el medio*, España,  
Editorial Trillas.

Zabalza, M. Zabalza, A. Juanbeltz, J. y Juanbeltz R. (2016), *Educación inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*.

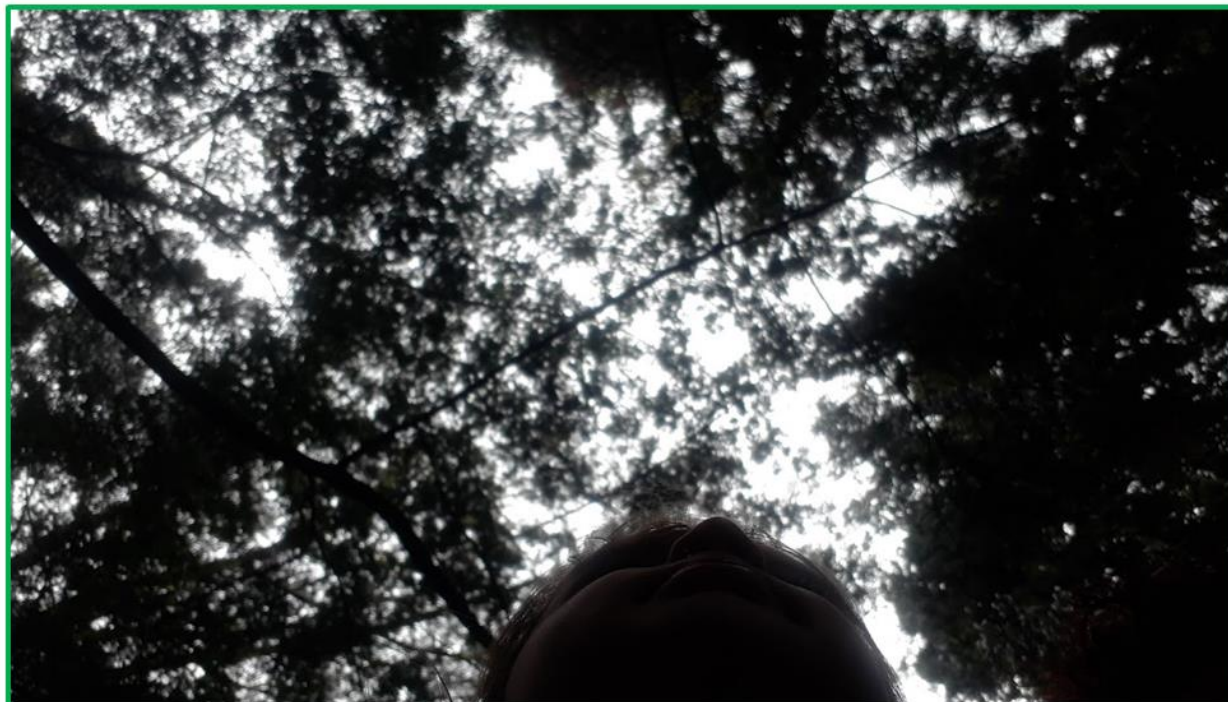
Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones

Junta de Andalucía (2010). Libro Blanco del Envejecimiento Activo. Sevilla:  
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

### 6.2.3. Salidas pedagógicas, explorando el territorio.

#### Taller 1 Caminata: El ambiente nos afecta

El ambiente nos afecta es una experiencia donde se fomenta la cercanía con el contexto natural la exploración y el cuidado con este ambiente que ofrece un abundante material pedagógico y fortalece la consolidación de relaciones.



CAMINATA: EL AMBIENTE NOS AFECTA



Hoy el encuentro no será en las instalaciones del jardín Cometas. Hay una atmósfera de sorpresa, de expectativa por ese incierto lugar que hoy vamos a conocer, ubicado en los cerros orientales de Bogotá que contiene la reserva natural mano de Oso que se encuentra detrás del gimnasio femenino ubicado en Usaqué. Allí nos espera una persona muy particular quién en diferentes oportunidades ha recorrido este territorio y lo conoce muy bien y desde su saber compartirá con los niños y las niñas su interés por este entorno natural.



Al llegar a la reserva natural nos presentamos con Pedro quien es el guía, él conoce a la perfección el territorio; en ese primer momento da la bienvenida a la reserva, dialoga con los niños y las niñas sobre los animales y las plantas que viven allí. Los niños demuestran estar muy atentos a todas las indicaciones y comentarios que hace Pedro, pues se encuentran en un ambiente diferente al de Cometas libres, con aromas distintos, formas diversas y con una paleta de colores propia de este entorno, que los invita a relacionarse con este ambiente de una forma totalmente distinta.



Los niños y las niñas necesitan de tiempo, para conocer, sentir, explorar y disfrutar ser niños en su medio.

En el transcurso de la caminata, se da una pausa, un momento para explorar que hay en el entorno; es allí, cuando Ema y Emilia se concentran: observan, tocan, huelen y detallan el ambiente y los elementos que les rodean.



Los niños y las niñas se relacionan con su entorno, por medio de los sentidos.





**Valentina:** mira Vito, toca es lindo.

**Victoria:** si lindo.

**Valentina:** dámelo yo lo cuido.



Al finalizar la caminata, se presento el grupo de danza indigena (de Tatiana una de mis colegas de la universidad, maestra en formación de la licenciatura, a quien le pedi el favor de compartir su talento con los niño y las niñas del Jardin Cometas) Ellas realizaron un baile y hablaron del poder del sol. El poder de lo ancestral. Como lo afirma Zabalza M. (2016 p. 53) "En un sentido amplio podemos considerar como recursos educativos del ambiente tanto sus componentes naturales (espacios, naturaleza, agua, Flora, atmósfera, fauna, etc.) como los culturales (historia, tradiciones, arquitectura, organización funcional de los espacios y las labores, estructura y dinámica social, etc.)" . Los niños y niñas estuvieron muy interesados en sus trajes y lo que simbolizan.

## Salidas pedagógicas, explorando el territorio / Caminata: el ambiente nos afecta

Esta experiencia me lleva a reflexionar sobre algunos temores que se enfrenta en la educación inicial, al proyectar experiencias en que los niños y niñas se trasladen, y sobre todo que se desplacen a espacios supremamente naturales; como es, el caso de la reserva natural: “un lugar donde quizás se pueda perder un niño”, “algún animal salvaje salga al encuentro” o “alguna eventualidad se presente” sin tener un centro médico cercano y otros tantos... que las maestras solemos imaginar para salvaguardar a los niños y las niñas.

Aunque es necesario tener en consideración la cantidad de beneficios que trae consigo este tipo de salidas pedagógicas, pues ofrece una gama infinita de sensaciones (los perfumes, los ruidos, las diferencias de temperatura, las diferentes formas. Etc..) es este entorno natural un espacio sensorial que rodea y envuelve a los niños en su globalidad.

La reserva natural ofrece un abundante material, por la cantidad de sonidos que ofrece este ambiente, es importante disponer de una buena dosis de escucha donde los niños y las niñas centran su atención en las diferentes melodías que les ofrece este ambiente natural, para hacer distinción entre una cosa y la otra, un animal y un árbol que se mueve; así como la agudeza de la observación, pues hay una cantidad de cosas vistosas que aparecen detrás de cada árbol, de una mata, de una piedra, de una hoja. El bosque a su vez, ofrece utilizar el sentido del tacto al analizar los elementos: aspereza, humedad, un elemento con respecto a otro, grosor tamaño Peso. Ante lo mencionado Frabboni (1980) insiste enérgicamente en la necesidad pedagógica de apreciar el ambiente limítrofe de la escuela como un aula didáctica descentralizada, una fértil y preciosa caja de resonancia de los lenguajes perceptivos, lógicos, científicos, ético-culturales (...) con respecto a las “señales de vida” que presenta el ambiente natural y social que el niño atraviesa todos los días. (pág. 84)

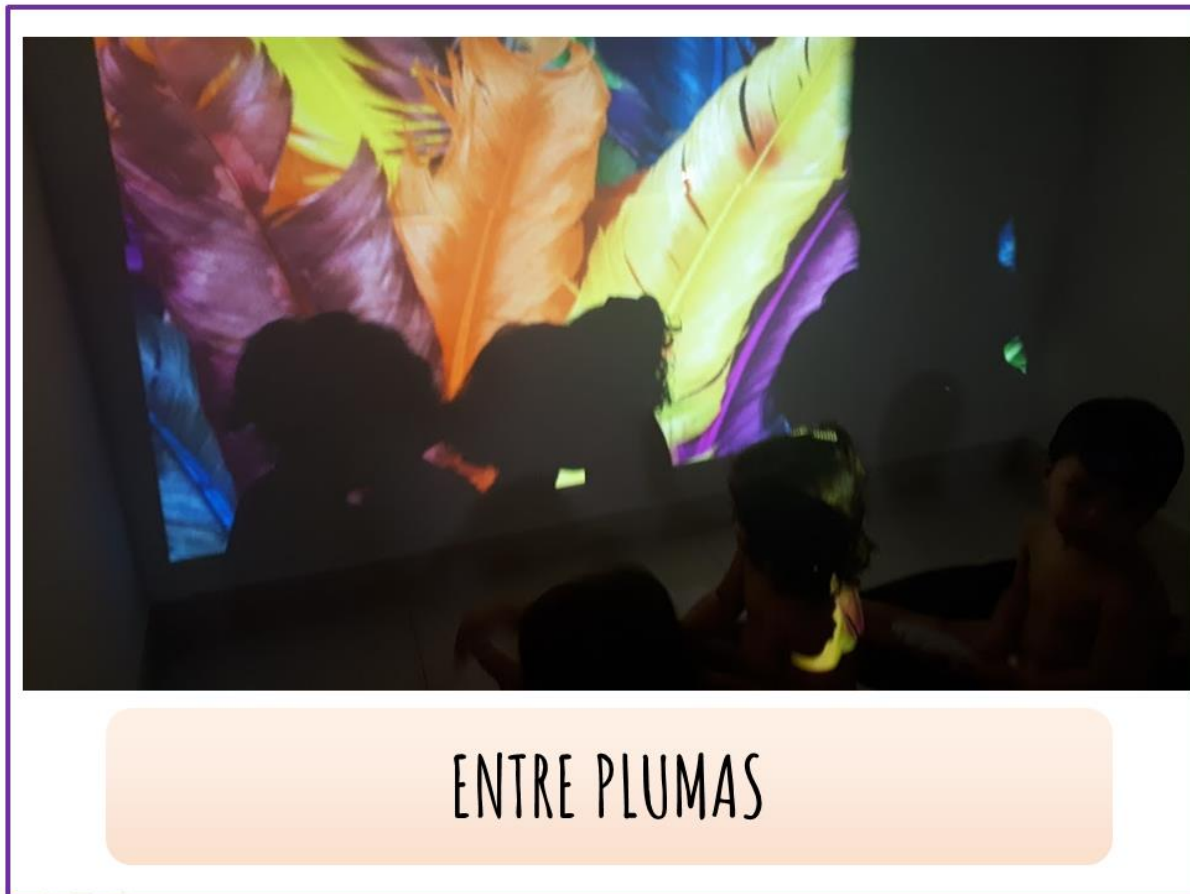
## Reflexiones que vinculan mi práctica con la exploración del medio en la primera infancia

Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España,  
Zabalza, M. Zabalza, A. Juanbeltz, J. y Juanbeltz R. (2016), *Educación inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones

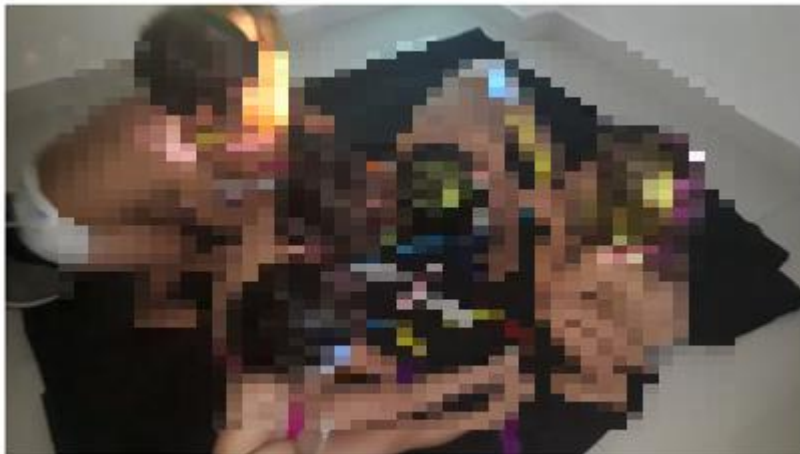
#### 6.2.4. Experimentos con objetos: Lo cotidiano se vuelve extraordinario

##### Taller 1 Entre plumas

La experiencia titulada entre plumas tiene como finalidad explorar un objeto de la cotidianidad del jardín infantil (las plumas) como elemento que posibilita el acercamiento a partir de proponer un espacio sensorial en el cuarto de la luz, con tela, plumas de diferentes colores y tamaños; y la proyección en video bean de una imagen (plumas de colores) y el acompañamiento musical. Permitiendo que sea el mismo ambiente el que detone en los niños y las niñas las diferentes experiencias.



Desde el interés de los niños y niñas en el gallo Bartolito. Se diseña un espacio ambiente que invite a la exploración de la piel del gallo. Fomentando la observación y experimentación que hacen de las plumas (como objeto no estructurado) del entorno y de sí mismos.



*Valentina: miren las pumitas (plumitas) de bartolito.*

*Toni: Son lindas y suave-citas*



En el instante en que Ema acaricia con la pluma a Emilia ella dice: *Me hace cosquillitas*, (con la postura de su cuerpo manifiesta lo dicho) Se ríe con mucho entusiasmo.



La experiencia desde el comentario de Toni desencadenó el interés en los compañeros por tocar, probar, y sentir con su cuerpo la textura de las plumas; pues se reconoce que están en una constante búsqueda de conocer y comprender el mundo.

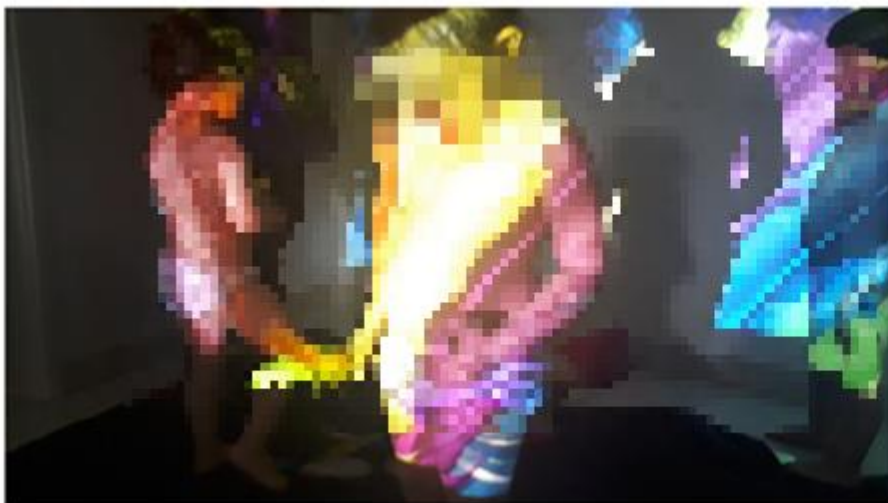




Toni una vez ha explorado las plumas en su cuerpo y en el de sus amigos, hace una relación muy interesante con la imagen proyectada y el objeto en sus manos:

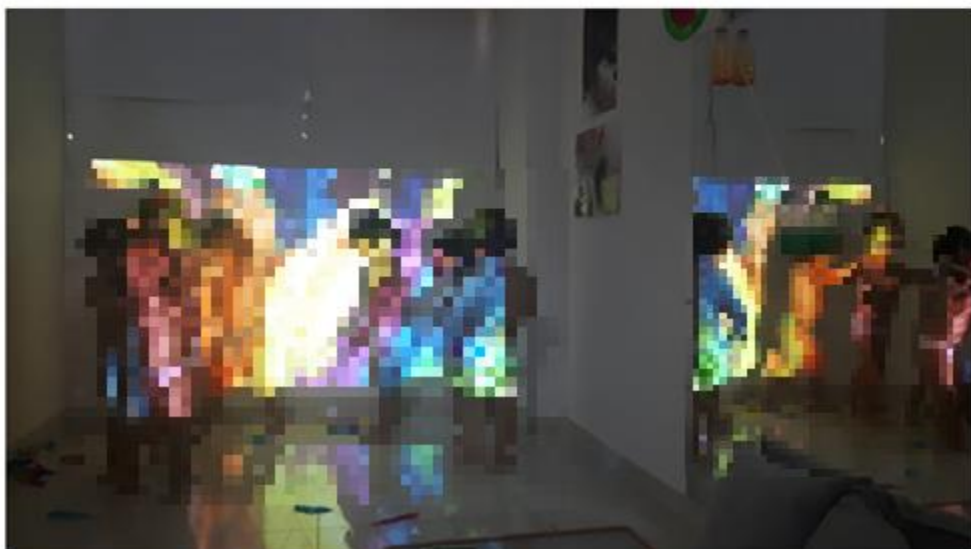
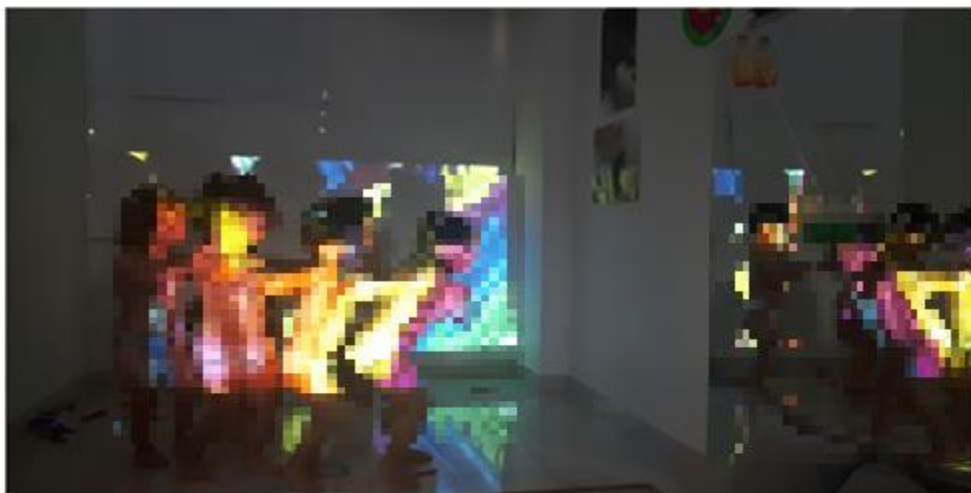
Toni: *miren, es azul igual que mi pluma, mi color preferido.* (En tanto ubica la pluma sobre la imagen)

Como lo indica Frabboni (1980) Educar en el desciframiento del lenguaje del ambiente significa sintonizar la infancia con los <<signos>> de la propia experiencia familiar y de vecindario, significa ser la participar en el descubrimiento y la interpretación de un mundo con el cual se relaciona a diario. P.82



La reflexión de Toni, invitó a sus amigos a observar sus siluetas reflejadas en la pared y jugar con su sombra (en un juego de aparecer y desaparecer denominado pre simbólico) pero también a centrar la atención en la luz proyectada sobre la piel.

Allí Ema dice: *Soy como Bartolito con pumas (plumas) de cores (colores).*

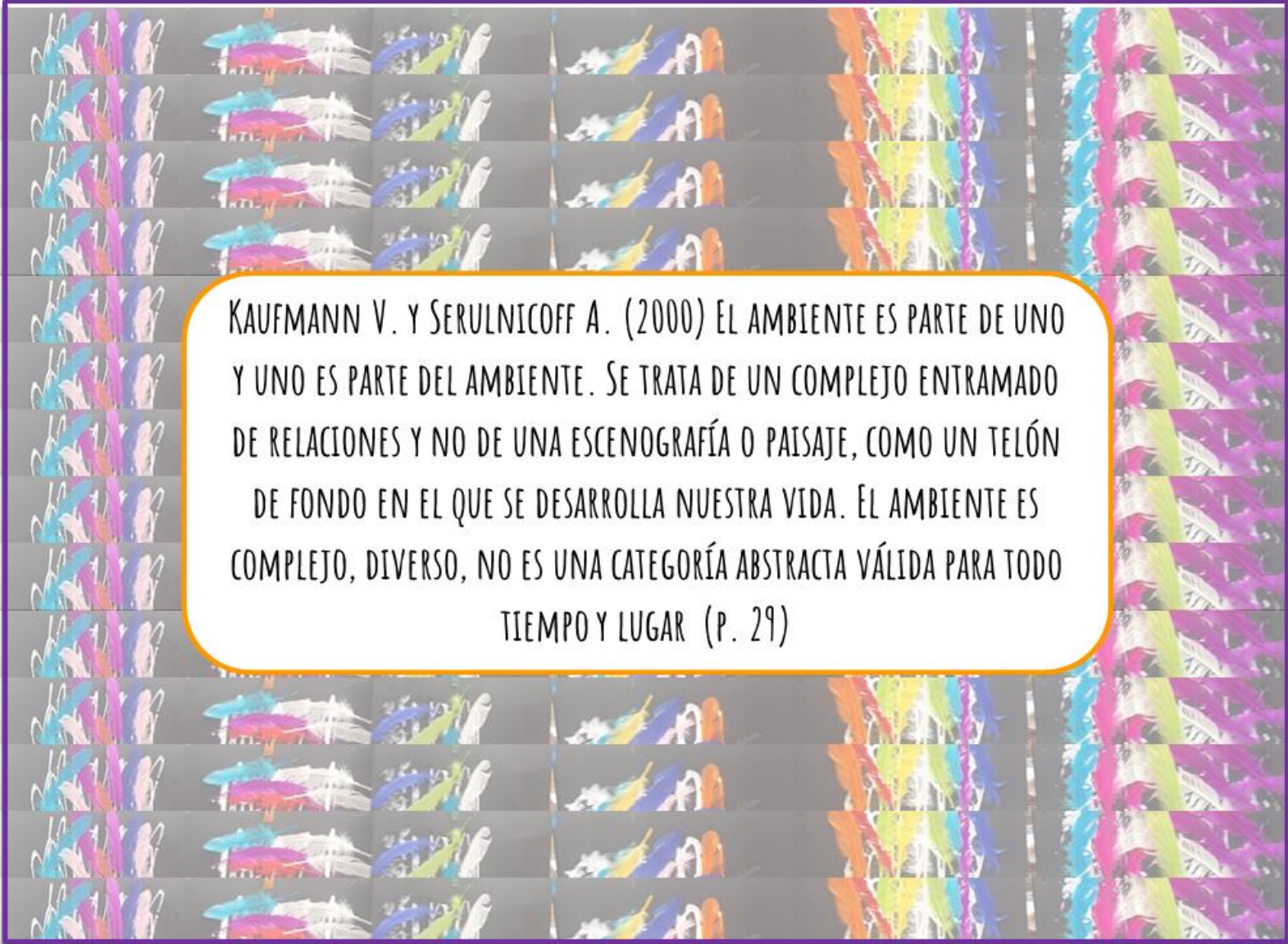


Porque para Jugar, primero se debe explorar. Una vez los niños y niñas exploraron las plumas de Bartolito Jugaron a hacer una fila uno detrás del otro y cantar la canción de bartolito, ya que, con la imagen de las plumas se reflejaba en sus cuerpos ellos eran gallitos.



En diálogo con los niños analizamos ¿qué hacer con las plumas? a lo que el grupo llegó al acuerdo de unir las para reconstruir la piel de Bartolito el gallo.





KAUFMANN V. Y SERULNICOFF A. (2000) EL AMBIENTE ES PARTE DE UNO Y UNO ES PARTE DEL AMBIENTE. SE TRATA DE UN COMPLEJO ENTRAMADO DE RELACIONES Y NO DE UNA ESCENOGRAFÍA O PAISAJE, COMO UN TELÓN DE FONDO EN EL QUE SE DESARROLLA NUESTRA VIDA. EL AMBIENTE ES COMPLEJO, DIVERSO, NO ES UNA CATEGORÍA ABSTRACTA VÁLIDA PARA TODO TIEMPO Y LUGAR (p. 29)

## Experimentos con objetos: Lo cotidiano se vuelve extraordinario / Entre plumas

En la sencillez de una pluma, el niño se transforma, asume un rol, realiza relaciones univocas según las vivencias que ha tenido en su vida cotidiana; lo que se requiere para generar asombro y expectativa en los niños y niñas no se encuentra en un objeto demasiado estructurado y costoso. Las mejores experiencias que viven los infantes se dan con aquellos elementos y objetos que se encuentran en la cotidianidad sin implicar el esfuerzo exuberante de pagar un monto; según lo vivenciado en esta experiencia, puesto que se pueden hacer grandes experiencias con tan solo observar los objetos que rodean al niño y elevarlos a potencial pedagógico.

También he descubierto que los infantes son amantes de los fenómenos que les rodean, y que decir del fenómeno de la luz, este desarrolla el pensamiento científico, dado que les coadyuva en la formación crítica, la reflexión, y a ser creativos, con una visión holística de los problemas, capaces de transformar la realidad utilizando racionalmente los recursos humanos, naturales, y tecnológicos que nos ofrece el medio.

Esta experiencia me ha llevado a una profunda reflexión que anteriormente no había considerado de la exploración del medio, la cual es supremamente importante al desarrollar la actividad rectora del Juego; puesto que, lo previo al ejercicio placentero del juego en los niños y niñas; es tomar el tiempo necesario para observar, experimentar que hace el objeto, tocar, probar, escuchar y sintiendo todo lo que pasa cuanto los rodea. Para posteriormente Jugar... En ese sentido puedo afirmar que las experiencias que los niños y niñas desarrollan con los componentes naturales y culturales del ambiente los transforma, los constituye, los hace como son, marca su manera de ser, configuran su persona y su personalidad; en un entramado de relaciones, equilibrios y desequilibrios que se van modificando con el tiempo para poder subsistir y determinan sus características e identidad pero que a su vez desencadena procesos placenteros como es el Juego.

## Bibliografía

Kaufmann V. y Serulnicoff A. (2000). *“Conocer el ambiente”*. En: Malajovich, A. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós

Tonucci, F. Carrubba, L. Cecchini, M. Peppo, G. Giorgi, P. Messerini, A. Papina, M. (2006), *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Argentina, Losada

### 6.2.5. El cuerpo un lenguaje para explorar.

#### Taller 1 Entre balanceo y hojas de expresión

La experiencia Entre balanceo y hojas de expresión tiene como finalidad proponer un ambiente donde los niños, a través de lo sensorial y perceptivo exploren con su cuerpo en la hamaca y adquieran autonomía en sus movimientos, ampliando sus posibilidades de exploración. Es el ambiente se instala una hamaca y en el suelo debajo de la hamaca se ubica pliegos de papel, así como materiales para diseñar y expresar sentires.



ENTRE BALANCEO Y HOJAS DE EXPRESIÓN



En la asamblea de inicio se tiene la presencia de el “GUANTE QUE SALUDA” y SOL la planta que con tanto cariño los niños y niñas han cuidado.



Observando con detenimiento las hojas de Sol, Simón a dicho: “*son palitos*” refiriéndose a las líneas de la superficie de la hoja a lo que Ema opinó: “*no.. son caminos*”. De allí, surge el interés por pintar los palitos y los caminos que se encuentran en las hojas de Sol.



Los lenguajes del cuerpo y los lenguajes del ambiente, tienen el mérito de activar experiencias que están en sintonía con las necesidades reales del niño. Frabboni (1980 p. 81)



Una de las virtualidades propias de la educación ambiental es la implicación plena del aprendiz: Este actúa, y al actuar está poniendo en acción tanto su inteligencia como sus *emociones*, su *cuerpo* y su *espíritu*. Zabalza (2016 p. 94)



Cada trazo sobre este papel, se ha debido al diálogo reflexivo y a la acción que acompaña la transformación de la experiencia en un proceso mediante el cual se crea conocimiento.



Valentina comunica a sus amigos que ella ha visto hojas “*Reondas*” (redondas) a lo que Victoria observa con atención como Valentina mueve ágilmente su mano y brazo en forma circular.



Educar, en clave medioambiental, es ayudar a los niños y niñas a crecer y ser felices en buena armonía con la naturaleza, enseñándoles a quererla, disfrutarla y comprometerse con ella. (Zabalza, 2016, p. 81)



Los sujetos que habitan el espacio tienen el poder de transformarlo. Y este, de dar cuenta de quienes hacen propio este territorio.

María Montessori al recibir la influencia del positivismo de su época, subrayó el poder del hombre que puede, mediante su trabajo, transformar el ambiente que habita.  
(Yaglis, 1989, p. 75)





Trazos de luz,  
líneas redondas,  
Niños y Niñas  
felices.



## **Cuerpo un lenguaje para explorar / Entre balanceo y hojas de expresión**

Durante mi experiencia como maestra en formación y aun antes de iniciar en la búsqueda de claridades conceptuales y teóricas sobre la noción de exploración del medio (educación ambiental), tenía la percepción de que está, solo se centraba en experiencias netamente del componente Biológico, de aquellas de contacto con la tierra, las plantas, los animales...etc. considerando como el “todo” de la educación ambiental en la infancia. Hasta que, en el Documento N° 24 del MEN me encontré con que el cuerpo y el movimiento son experiencias de exploración sumamente importantes en los niños y niñas; puesto que, el primer medio que tiene para explorar el niño es su propio cuerpo y es a partir del movimiento de este con el entorno que se va configurando y construyendo como sujeto participante del mundo.

A través de su dominio sensorial y perceptivo, las niñas y los niños exploran con su cuerpo y, en la medida que adquieren mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por diferentes espacios, ampliando sus posibilidades de exploración. Documento N°24, MEN (2014 p.13)

## Bibliografía

- Frabboni, A. Galletti, A. y Savorelli. C. (1980), *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España, Fontanella.
- Yaglis, D. (1989), *Montessori. La educación natural y el medio*, España, Editorial Trillas.
- Zabalza, M. Zabalza, A. Juanbeltz, J. y Juanbeltz R. (2016), *Educación inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Orientaciones Pedagógicas Documento No. 24 La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

## REFLEXIONES FINALES

Inicialmente parto de mis intereses personales, retomando aquellas experiencias en relación con la educación ambiental en un recorrido por aquellos sucesos relevantes, como ha sido recordar a mis abuelos y los acontecimientos bellos que me vincularon con la naturaleza en mi infancia, mi adolescencia como scout al recorrer parte de Colombia y reflexionar sobre el encuentro de esos dos caminos entre mi formación como Tecnóloga en Gestión Ambiental y la Licenciatura en Educación Infantil, ha sido un ancla muy fuerte que en medio de las tempestades y adversidades de esta propuesta pedagógica me ha sostenido.

A su vez me, ha permitido sentir asombro, curiosidad y dejarme interpelar; con el deseo de construir una mejor versión de mí cada día y de construir teoría, de movilizar pensamiento, ayudada por toda la formación que he recibido en la universidad, del escenario de práctica, espacios que ofrece la ciudad y de la vida misma.

Por otra parte, tener como estrategia metodológica el taller me permitió como maestra reflexionar sobre el espacio, observar detalladamente el trabajo de cada niño y niña, las relaciones que establecían y apoyar cada proceso a partir, de la pregunta, de proponer algún elemento, generar duda, expectativas, asombro y curiosidad.

De igual manera, tener la documentación pedagógica como ese dispositivo que permitió el proceso reflexivo entorno a los talleres me enseñó a tener una mirada diferente al observar a los niños y las niñas, detenerme en el detalle, sumergirme en el tiempo de exploración de cada uno; y lograr hacer visible como aprenden los niños, evidenciar el trabajo realizado, recopilar de forma estética y narrada lo que acontece en esos momentos de exploración,

construir un producto público que se convierte en memoria viva y visible del proceso educativo fueron muchos los retos que tuve que enfrentar desde el hecho de capturar un momento significativo, hasta el de proyectar y reflexionar con los niños una experiencia a ser desarrollada.

Debo reconocer en este punto que uno de los aspectos que más me costó, es el que tuvo que ver, con la narrativa, de cada una de las documentaciones; puesto que, no son diarios de campo pero a su vez la narrativa allí es muy valiosa e importante pero exige un nivel de síntesis muy elevado, lo cual aún considero que sigue siendo un reto para asumir día a día en mi ejercicio docente.

Por otra parte haber hecho una contextualización a la luz de la exploración del medio y la educación ambiental me permitió aproximarme a la filosofía Reggiana en el jardín Cometas desde lo vivencial y lo teórico. Además, me permitió comprender el lugar que tiene mi pregunta en el escenario de práctica al reflexionar lo importante que resulta para el maestro el diseño de ambientes desde el sentido estético en que se presenta el espacio a los niños y niñas.

Ahora bien, quiero mencionar lo relevante y transformador qué ha sido en mí el acto de investigar al realizar esta propuesta pedagógica y encontrarme dialogando con los autores para despejar aquellas dudas e inquietudes que presentaba al inicio de la propuesta, para así, reflexionar y tomar una postura; y reconocer además, que yo puedo ser productora de teoría desde mi práctica y las construcciones que realizo con los niños y las niñas en los escenarios educativos.

Con esto que digo de ser constructora de teoría tengo que referirme al apartado trabajo de campo y análisis de la información; pues fue allí, donde se hizo evidente esta posibilidad, desde las relaciones, interacciones y experiencias en el jardín, por supuesto que éstas soportadas en la teoría.

Y finalmente, la elaboración de este apartado me permite tener un panorama general de cómo ha sido mi proceso de valorarlo y reflexionar para poder hacer un balance de lo aprendido y los retos que aún faltan por asumir.

Atendiendo a los objetivos que se han planteado y de los cuales he partido para llevar a cabo esta propuesta pedagógica, llego a diferentes reflexiones que se derivan de las experiencias pedagógicas realizadas en los talleres, el diálogo con los autores y los análisis evidenciados en las documentaciones pedagógicas desarrolladas. Así, se reflexiona también que:

Es posible potenciar el trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio y la educación ambiental en los infantes, cuando se parte de las realidades, situaciones, personas, elementos y objetos de la cotidianeidad y la realidad próxima del niño y niña, dado que ellos efectivamente conocen el mundo de forma progresiva, de lo cercano a lo distante y de lo próximo a lo lejano.

También, al reconocer una noción de infancia desde lo cognoscitivo, intelectual, participante, con un sinfín de potencialidades más que carencias, entablando relaciones que vinculan y reconocen al otro desde su capacidad, talento, diversidad y singularidad; puesto que, en ese sentido como maestra en formación he reconocido al niño y niña como libre y autónomo de explorar el entorno en el que se encuentra inmerso.

Hay que mencionar además, que los ritmos y tiempos de la infancia para conocer el mundo, son muy diferentes a los del adulto; puesto que, el niño se detiene en observar el detalle, manipular, explorar, experimentar y a su vez, en expresar lo que está vivenciando en la diversidad de lenguajes que le acompañan y que son innatos a su ser.

Se potencia el trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio cuando el cuerpo del niño y la niña se encuentra en movimiento, ya que se realizan múltiples conexiones que alimentan el deseo de comprender y aprender de su propio cuerpo y el de los otros, el entorno y la realidad.

En ese mismo sentido, he venido reflexionando en que los bebés y los niños más pequeños exploran el mundo a través de los sentidos, es por ello que desde los talleres propuestos he involucrado los alimentos, las telas, diversos artículos de la cotidianidad y algunos experimentos, que sacian la sed de conocimiento que apremia a los niños y las niñas en sus años iniciales.

Durante el desarrollo de esta propuesta he notado que cuando los niños exploran en algunas oportunidades les gusta que en ese proceso les esté acompañando otro ser, para manifestar las dudas, inquietudes, gustos, asombros, desilusiones, en relación a esa experiencia; pero también, he observado que sienten un genuino placer por esos momentos de diálogo y de comunicación intergeneracional en donde está la postura del artesano o la persona sabedora que también contagia e impregna de sus conocimientos, de sus prácticas, de sus maneras de ser y estar en relación con el mundo.

He observado y analizado que la exploración del medio potencia en la primera infancia actitudes científicas desde la curiosidad, la búsqueda de respuestas, la pregunta, el

acercamiento a hipótesis, el deseo de explorar, de transformar, de formular posibles soluciones a los problemas con la cotidianidad e incluso sacar conclusiones basadas en la evidencia de lo experimentado en la realidad, que es uno de los fundamentos del pensamiento científico.

La etapa en que se encuentran los niños de 2 a 3 años está marcada por una constante exploración del mundo que los rodea, por la necesidad de comprender y descubrir los símbolos de la cultura a través de la exploración de medio, constituyéndose éste en un aspecto primordial. En los talleres desarrollados, la exploración permitió entrar en contacto con los niños –e incluso con los padres-, logrando la expresión y el aprendizaje de forma desinhibida y “espontánea”, evidenciando el progreso del pensamiento científico.

La pregunta se convierte en un motor para suscitar la exploración del medio, la pregunta intencionada y abierta de la maestra que unida a la experiencia, lleva al infante a producir una serie de pensamientos y acciones, materializándolos en los diversos lenguajes (los gestos, los movimientos corporales, las emociones, las interacciones). La pregunta favorece la exploración del medio, esta inicia con el maestro, quien desde su observación detallada sobre el hacer y proceder del infante en relación con el ambiente, va dinamizando la experiencia.

La experiencia sensible no se queda solo en la acción, sino que mediante estas expresiones desde los diversos lenguajes se propician, posturas diversas entre los gustos, disgustos, miedos, alegrías, otros intereses que surgen, sorpresas, expresiones de necesidades, inquietudes, anhelos, lo que potencia el desarrollo integral del infante al sentir, expresar y dejarse permear por su entorno y los otros para transformar su actuar como individuo participe de un grupo.

Se reconoce que los aportes de la exploración del medio tienen impacto positivo no sólo en los niños, sino también en las maestras, los padres de familia y la comunidad educativa dado que: despiertan la conciencia de trabajar en equipo; facilitan el reconocimiento de las propias emociones, sensaciones, e ideas para compartirlas, y permiten identificar que todos tenemos capacidades exploratorias innatas, de modo que, la exploración del medio se afirma como otro lenguaje que invita a conocer, interpretar, analizar, transformar y a tener una actitud empática con el entorno.

Los aportes que la exploración del medio concede al desarrollo integral de la infancia, son innumerables, con lo cual se hace importante brindar en los jardines y escenarios de la primera infancia ambientes de exploración, a fin de que mediante la observación, manipulación, exploración, experimentación y la expresión de diversos lenguajes se procure un despertar y desarrollo de todas y cada una de sus potencialidades y en específico las del pensamiento científico.

## RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

Los aportes que la exploración del medio concede al desarrollo integral del infante, son innumerables, con lo cual se hace importante brindar en los centros educativos y contextos más cercanos del niño y niña la experiencia de indagación el medio desde muy pequeños, a fin de que mediante la exploración del entorno se procure un despertar y desarrollo integral del ser humano.

Continuar con la indagación en cuanto a qué estrategias, métodos, propuestas, experiencias de exploración del medio se han utilizado en otros espacios educativos, para fomentar de forma consiente el desarrollo científico en niños y niñas de la primera infancia.

Planear capacitaciones a los docentes de educación infantil, en busca de ampliar sus conocimientos frente a las posibilidades que brinda la actividad rectora de la exploración del medio, sus utilidades y aportes en la enseñanza.

La escuela esté abierta al entorno, como esa escuela “sin muros”, que utiliza su entorno como espacio de aprendizaje y que acaba convirtiendo el ambiente en uno más de sus recursos educativos, donde la escuela se articula entre profesores y niños, talleres y recursos del territorio.

Se sugiere incorporar el ambiente a la escuela desde el desarrollo personal y social de cada uno de los niños y niñas, a través, de las experiencias que ofrece el contacto con el ambiente; ya que, el centro de interés no se ponen en las disciplinas convencionales, sino en las experiencias que los niños y niñas pueden extraer de su contacto con la naturaleza y con el entorno.

La actividad rectora de la exploración del medio integra los intereses de la infancia con los intereses del territorio, ya que, los propósitos del proceso educativo parten; desde luego, de las necesidades de los niños y niñas, pero situadas en un contexto más amplio, el del territorio. De allí, se recomienda experiencias de exploración del medio desde la cotidianidad y realidad del contexto en el que se encuentra inmersa la infancia.

Se recomienda asumir en los maestros una postura creadora más que consumidora de experiencias, proyecciones y planeaciones pedagógicas para la primera infancia. La pretensión del presente trabajo es de inspirar; puesto que, nadie le puede surtir de experiencias didácticas centradas en su contexto o elaboradas a partir de las necesidades y condiciones particulares de la infancia y su territorio. Sobre eso no caben recetas o generalizaciones desde esta perspectiva cada maestro ha de asumir su protagonismo en la reinención, la toma de decisiones, en la coordinación y gestión, en el manejo de recursos extraescolares, en saber identificar y manejar los recursos que ofrece el territorio; así como: saber trabajar en equipo, ser capaz de diseñar y organizar adecuadamente tanto el ambiente de su clase como el del entorno de la escuela.

A su vez, invito al maestro para reflexionar sobre lo acontecido, desarrollado y vivenciado durante su práctica por medio de la documentación pedagógica, pues esta, se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los niños y las niñas, que da cuenta narrada de lo vivido, que recoge de forma sistemática y estética los procesos educativos. Ella se caracteriza por: visibilizar las voces de los niños por medio de la escucha activa del maestro, la narración como ese mecanismo de reflexión que interpreta lo observado y que se deja llevar por el asombro y el detalle de lo acontecido, así también, el registro fotográfico y su respectiva secuencia permite el análisis y evidencia las relaciones que allí se medían (niño-

niño, niño-adulto, niño-objeto, niño-entorno) haciendo visible el aprendizaje de los niños y las niñas para desde allí proyectar la acción pedagógica.

Recuperar la perspectiva de la exploración del medio es volver a la idea de praxis y mejora. Se necesita conocer mejor la naturaleza para saber cuidarla con más cordura, para comprometerse con su mejora, que nosotros mismos y quienes vengan después puedan tener una relación cada vez más rica y satisfactoria con ella. Educar en clave medio-ambiental es ayudar a los niños y niñas a crecer y ser felices en buena armonía con la naturaleza, enseñarles a quererla, disfrutarla y comprometerse con ella. Por eso los niños pueden y deben estar ahí sentando las bases de lo que podría llegar a ser un proyecto ecologista de vida, desencadenado por la actividad rectora de la infancia, la exploración del medio.

Finalmente la presente propuesta da a las maestras un espectro de posibilidades desde la exploración del medio para pensar la relación entre esta y lo comunicativo (oralidad) la exploración del medio con el cuerpo (movimiento) la exploración del medio con el arte (artístico) y la exploración del medio con el juego (lúdico) como experiencias potentes que resultan fundamentales para jalonar el aprendizaje integral de los niños y niñas en sus años iniciales; lo cual, amerita un estudio exhaustivo y riguroso que incluyan las ya mencionadas relaciones al indagar desde unos postulados teóricos, proponer una metodología y desarrollar todo un estudio investigativo al respecto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, & Cruz. (2015). Del Huerto Ecológico Universitario, al aula de infantil: experiencias educativas en torno a problemas ambientales en la Etapa de Infantil . España.
- Asociación de Mestres Rosa Sensat . (2012). Documentar, una mirada nueva. Red territorial de educación infantil de Cataluña. Barcelona: Octaedro.
- Barraza, L. (1998). Conservación y Medio Ambiente para niños menores de 5 Años.
- Boada, D., & Escalona, J. (2003). Pedagogía ambiental en Venezuela y Educación Inicial.
- Burshan. (2006). *La Propuesta Educativa Reggio Emilia: Nuestra Inspiración*. Obtenido de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>
- Cabanellas, I. (2005). Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Casallas, Y., & Castellanos, F. (2014). Implementación de la ludoteca rural ambiental “amiguitos del planeta” vereda sigüique guayabal del municipio de Sutatenza. Boyacá Colombia.
- Cortés, C., & García, R. (2014). Propuesta metodológica para una Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil la investigación sobre cuentos ambientales. Córdoba, España.
- Frabboni, A., Galletti, A., & Savorelli, C. (1980). El primer abecedario: el ambiente. Barcelona, España: Fontanella.

- Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a 6 años*. Italia: Cincel.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1978). *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel el niño?* Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I, el aprendizaje de la lengua*. Barcelona, Fontanella.
- Freinet, C. (1971). Freinet C., (1971) *La educación por el trabajo*. México: FCE.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ed. Morata.
- García, M., & Domínguez, R. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hoyuelos, A. (2007). *Documentación como narración y argumentación. Aula de Infantil*.  
Obtenido de Revista Aula de Infantil 39:  
<http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>
- Kaufmann , V., & Serulnicoff, A. (2000). “Conocer el ambiente”. En: Malajovich, A. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Malaguzzi, L. (1980). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. España: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (Junio de 2014). *Orientaciones Pedagógicas Documento No. 24 La exploración del medio en la educación inicial*. Obtenido de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

Monroy, Montaña, & Ortiz. (2013). Alternativas para articular la educación infantil con la educación ambiental fortalecer las relaciones de respeto por el otro, una experiencia de eco-nocimiento del coexistir desde el sentido de lo humano. Bogotá, Colombia.

Montessori, M. (1915). *El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Paredes, M., & Sanchez, L. (2014). Pertinencia del entorno natural en la propuesta pedagógica el baúl de Bolívar en la casa museo quinta de Bolívar . Bogotá, Colombia.

Picanço, R., & Noronha, T. (2016). Ambiente pedagógico en la educación infantil y la contribución de la psicología. Brasil.

Quinto, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Rinaldi, C. (2004). 0 a 5 La educación en los primeros años N° 33: Escuelas infantiles de Reggio Emilia historia filosofía y un proyecto de trabajo. Argentina, Buenos.

Rinaldi, C. (2011). *En dialogo con Reggio Emilia*. Perú: Norma.

Rodríguez , M. (2017). *Diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica* . Colombia.

- (2008). Psicología ambiental, Psicología del Desarrollo y Educación Infantil: ¿Es posible esa integración? En T. Souza, & M. Campos. São Paulo, Brasil: Paidei.
- Tonucci, F. (1999). La investigación como alternativa a la enseñanza. cuadernos de pedagogía: Laboratorio educativo.
- Tovar, D. (2013). La observación de aves como estrategia pedagógica para generar actitudes favorables hacia el ambiente en niños escolares. Bogotá, Colombia.
- Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Yaglis, D. (1989). Montessori. La educación natural y el medio. España: Trillas.
- Zabala, I., & García, M. (25 de Julio de 2008). *Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. Revista de Investigación.*  
Recuperado el 2019, de  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011&lng=es&tlng=es)
- Zabalza, M., Zabalza, A., Juanbeltz, J., & Juanbeltz, R. (2016). Educación inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.