

Reflexiones sobre las concepciones de naturaleza y su incidencia en el territorio del humedal
Neuta a partir de las interacciones con los niños y niñas del grado cuarto del colegio Jorge Eliecer

Gaitán

Argenis Patiño Londoño

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá D.C

2019

Reflexiones sobre las concepciones de naturaleza y su incidencia en el territorio del humedal
Neuta a partir de las interacciones con los niños y niñas del grado cuarto del colegio Jorge Eliecer

Gaitán

Argenis Patiño Londoño

Trabajo para optar por el título de: Licenciada en pedagogía infantil

Dirigido por: Hamlet Santiago González Melo P.h.D

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de ciencias y educación

Bogotá D.C

2019

Agradecimientos

A Dios y al universo por ponerme en este
maravilloso camino que es educar.

A mi familia por su apoyo incondicional

A mis docentes y compañeros por todos los
momentos y conocimientos compartidos.

Contenido

PRIMER CAPÍTULO

| | |
|---|----|
| 1.1 A cerca del lugar de intervención..... | 10 |
| 1.2 Problematización a partir de los primeros acercamientos..... | 11 |
| 1.3 A propósito de las motivaciones de la investigación..... | 12 |
| a. En relación a la coyuntura socioambiental..... | 13 |
| b. Las prácticas educativas en relación con las necesidades del contexto..... | 14 |
| 1.4 Objetivos | |
| a. Objetivo general..... | 16 |
| b. Objetivos específicos..... | 16 |

SEGUNDO CAPÍTULO

| | |
|--|----|
| 2.1 Antecedentes alrededor del problema de investigación..... | 17 |
| 2.2 Concepciones sobre Naturaleza: un abordaje desde pedagogía infantil..... | 18 |
| 2.3 Humedal Neuta como escenario de reflexión desde el trabajo con las infancias..... | 21 |
| 2.4 Nuevos paradigmas que aportan a la reflexión..... | 24 |

TERCER CAPÍTULO

| | |
|---|----|
| 3.1 En relación al Marco Teórico..... | 27 |
| 3.2 Comprensiones de naturaleza: del dualismo a la integralidad..... | 28 |
| 3.3 La construcción de conocimiento y el pensamiento crítico como promotores del cambio de paradigmas..... | 33 |
| 3.4 El territorio como escenario de reflexión..... | 36 |

CUARTO CAPÍTULO

| | |
|--|----|
| 4.1 introducción al marco metodológico..... | 41 |
| 4.2 Pertinencia de la investigación cualitativa..... | 42 |
| 4.3 Aporte de la investigación acción en educación..... | 43 |
| 4.4 Diseño de la investigación..... | 46 |
| a. Primera fase- identificación de la situación problema..... | 47 |
| b. Segunda fase- análisis y reflexión del problema..... | 48 |
| c. Tercera fase- acción y evaluación..... | 50 |
| 4.5 Técnicas y herramientas de recolección de información..... | 52 |

| | |
|--|----|
| a. Diario de Campo..... | 53 |
| b. Observación participante..... | 54 |
| c. Grupos de Discusión..... | 55 |
| d. Análisis de documentos escolares..... | 56 |
| e. Medios audiovisuales..... | 57 |

QUINTO CAPÍTULO

| | |
|---|----|
| 5.1 Análisis a partir de los hallazgos..... | 58 |
| 5.2 El contexto escolar como promotor del cambio de una concepción antropocéntrica a una visión holística de la naturaleza..... | 60 |
| a. Reflexiones sobre las concepciones de naturaleza y el impacto de la acción humana sobre el territorio..... | 61 |
| b. Hacia el camino de la armonía con la Naturaleza..... | 64 |
| 5.3 El proceso de investigación con niños y niñas: un motivo de reflexión de la práctica pedagógica e investigativa del docente en formación..... | 67 |
| a. El reto de investigar en el aula de clase: el docente entre lo pedagógico y lo investigativo..... | 68 |
| b. A propósito de lo que se investiga con niños y niñas..... | 70 |
| c. Los conocimientos y experiencias cotidianas en la construcción de conocimientos en el aula..... | 72 |
| 5.4 Nuevas infancias: nuevos retos y nuevas formas de intervención pedagógica en el contexto escolar..... | 75 |
| a. ¿Cómo se entienden las infancias dentro del proceso de investigación? una pregunta en constante reflexión..... | 76 |
| b. Comprensión alrededor de las diversas formas de participación de los niños y niñas..... | 79 |
| c. El trabajo en equipo como transformador de la dinámica escolar y como oportunidad para el aprendizaje colaborativo | 82 |
| 5.5 Conclusiones y recomendaciones..... | 85 |
| Bibliografía..... | 89 |

Resumen.

El presente trabajo muestra cómo a partir de las diferentes intervenciones pedagógicas se propicia la reflexión de los niños y niñas del grado cuarto Jorge Eliécer Gaitán sobre las concepciones de naturaleza, lo cual involucra pensar aspectos como el antropocentrismo que hemos heredado de occidente, las prácticas educativas en la construcción de conocimiento y la incidencia de la acción humana en escenarios como el Humedal Neuta.

Del mismo modo se evidencia cómo a partir de la investigación acción en educación se dan diferentes transformaciones en la dinámica escolar y en las diversas concepciones de los niños y niñas alrededor de la naturaleza, promoviendo espacios de trabajo colaborativo, sensibilización y reflexión crítica del contexto. Finalmente se teje la reflexión alrededor de las implicaciones que tuvo la investigación en aspectos como la concepción de infancia, la participación infantil en contextos escolares, el rol docente que investiga y la necesidad de promover un cambio de paradigmas en el contexto social y educativo, pasando de la individualidad a relaciones de armonía y colaboración con el otro.

Palabras clave.

Conocimiento, saber, naturaleza, infancia, escuela.

Abstract

The following work shows how from the different pedagogical interventions the reflection of the children of fourth grade from Jorge Eliecer Gaitán school is encouraged on the relationship of the human being with nature, which involves thinking about aspects such as the anthropocentrism that we have inherited from the West, educational practices in the construction of knowledge and the incidence of human action in scenarios such as the Neuta wetland.

In the same way, it is evident that from the educational research action there are different transformations in school dynamics and in the different conceptions of children around nature, promoting collaborative work spaces, awareness and critical reflection of reality. Finally, a reflection is built around the implications of research in aspects such as the conception of childhood, children's participation in school contexts and the need to promote a paradigm shift in the social and educational context, from individuality to relationships of harmony and collaboration with the other.

Key words.

knowledge, nature, childhood, school.

Declaración sobre impacto ambiental del Proyecto.

Las acciones humanas indudablemente siempre tendrán un impacto sobre el medio que habitan, sin embargo, de la conciencia y reflexión que se tenga de la acción, el impacto puede ser positivo o negativo; a través del proceso de investigación se pretende evidenciar transformaciones en la relación y comprensión del humedal Neuta por parte de las infancias, considerando éste como un territorio cargado de un capital cultural y ambiental que permite otras formas de vida. Se apunta a generar un impacto positivo en la población con la que se trabaja, que indudablemente se espera ver reflejado en el territorio, mediante acciones como la vinculación a campañas de recuperación y cuidado del humedal, el reconocimiento de dicho espacio como un lugar importante para la comunidad y como el pretexto para que desde la institución escolar se reflexionen las prácticas cotidianas que afectan la naturaleza.

Declaración de pertinencia social.

En el contexto de la crisis ambiental por la que atraviesa hoy el mundo, se consideran necesarias las reflexiones sobre la concepción que como humanos tenemos sobre la naturaleza y un nivel de conciencia sobre su accionar y el impacto que este pueda generar sobre el otro y lo otro. De forma más situada el humedal Neuta requiere otras formas menos antropocéntricas de concebir, entender e intervenir el territorio, en las cuales la comprensión de la importancia de dicho lugar no se restrinja a los beneficios que tiene para la comunidad, entendida únicamente como los seres humanos, sino que en ella se incluyan las demás especies que habitan este territorio; adicionalmente se considera que el impacto social que puede tener el hecho de que las nuevas generaciones se piensen a sí mismos y los demás seres vivos de la naturaleza de una forma integral, sin duda alguna repercutirá en su accionar y por tanto en la reconfiguración de la relación que como sociedad se establece con el territorio.

Declaración sobre aporte a la educación.

Se considera que el proceso de investigación generará un aporte significativo en el ámbito educativo dado que se plantea no sólo la reflexión en el aula escolar en relación con las concepciones sobre naturaleza y las relaciones del niño y la niña con el humedal Neuta, sino también la reflexión de la práctica pedagógica por parte de las docentes en formación, contribuyendo con ello a mejorar las prácticas educativas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se tejen en el territorio, mediante la vinculación de otras estrategias pedagógicas, que se salen de las prácticas tradicionales de la escuela, y que aportan a la configuración de un pensar y sentir diferente el ejercicio educativo. Adicionalmente, se considera que vincular otras cosmovisiones en la interacción pedagógica que se da en el aula, permite visibilizar la validez de otras formas de conocimiento y de vida que emergen por ejemplo de la filosofía del buen vivir, al mismo tiempo que se incita a repensar las prácticas que se tienen y considerar la trascendencia de cambiar algunas, de tal modo que se puedan establecer relaciones más armónicas en todas las esferas en las que los niños y niñas intervienen.

PRIMER CAPÍTULO

1.1 A cerca del lugar de intervención

La presente experiencia de investigación se dio en el municipio de Soacha Cundinamarca, ubicado al sur de la sabana de Bogotá, caracterizado en principio por su cercanía con la capital, como área metropolitana, aunque cuenta aún con una pequeña parte de población rural. Según el informe de gestión para el año 2017 Soacha contaba con 2.862 habitantes en el sector rural de 351.951 que corresponde al total de la población, lo cual permite hacer un panorama de un municipio urbanizado masivamente, con gran cantidad de población y con condiciones diversas en términos socioeconómicos y culturales, lo cual resulta bastante atractivo bajo el contexto de la línea de profundización naturaleza, memoria y poder de la licenciatura en pedagogía infantil de la universidad distrital Francisco José de Caldas dados sus intereses formativos.

De dicha línea se destaca su afinidad por la “Elaboración de propuestas de investigación pedagógica con las infancias colombianas donde se favorezca, una praxis sobre la participación, el reconocimiento de saberes, creaciones y posibilidades de transformación de la realidad, de los niños y sus comunidades en sus formas de relacionarse con la naturaleza desde el ayer, en el hoy y para las próximas generaciones”, lo cual remite a pensar en contextos como el humedal Neuta de dicho municipio, considerado un territorio con una carga cultural, ambiental, simbólica y social que deben ser motivo de reflexión, no sólo para las docentes en formación vinculadas en el ejercicio investigativo, sino que además representa una necesidad de abordaje desde del sector educativo como base de cualquier intento por transformar las realidades sociales.

El humedal Neuta es un territorio que consecuentemente ha sufrido los vestigios del proceso urbanístico del municipio de los últimos años; hoy en día enfrenta problemáticas tales como contaminación del espejo de agua por residuos de fábricas y hogares, invasión del

territorio y arrojamiento de basuras, además de otras problemáticas asociadas al uso del espacio (inseguridad y consumo de drogas), lo cual lo convierte en un espacio potencial para anclar la intervención pedagógica en miras de movilizar el pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social de las infancias.

A dicho propósito se acogen la corporación semillas de la tierra del sol (Setis) y colegio Jorge Eliecer Gaitán como facilitadores del proceso de intervención con las infancias, el primero de ellos operando como una corporación que promueve acciones en la comunidad en pro del reconocimiento y conservación de humedal Neuta y el segundo que opera como un centro educativo de carácter privado en el barrio Ducales en la comuna uno del municipio de Soacha, el cual acoge el proceso investigativo y pedagógico con gran interés a pesar de las limitaciones económicas y de espacios físicos, pues a pesar de ser una institución privada acoge gran cantidad de niños, niñas y jóvenes bajo la figura de convenio con el ministerio de educación. Dichas condiciones también determinan algunos aspectos que se convertirán en motivo de reflexión a lo largo del proceso de investigación, como lo son las relaciones entre los niños, con su territorio y con el conocimiento que se construye en el espacio escolar.

1.2 Problemática a partir de los primeros acercamientos

El reconocimiento del territorio de Soacha y específicamente del humedal Neuta se constituyó en uno de los primeros pasos que motivó esta investigación, pues a partir de recorridos guiados y discusiones con miembros de la comunidad se identificaron condiciones ambientales y de carácter social que influyen en el territorio, dejando ver un profundo desconocimiento y desapropiación por parte de la población; lo anterior asociado a formas específicas de concebir la naturaleza y la relación del ser humano con ella, es confirmado a partir del proceso de inmersión con los niños y niñas del grado cuarto del centro educativo Jorge Eliecer Gaitán ya que en las primeras intervenciones con esta población, la acción pedagógica estuvo orientada

consecuentemente a identificar sus concepciones sobre naturaleza, su reconocimiento del territorio y la comprensión de la relación humano-naturaleza.

A partir de dichas intervenciones se ratificó la necesidad de orientar hacia una reflexión alrededor de este tema; de esta manera la pregunta sobre *¿Cómo propiciar desde las interacciones en el aula de clase la reflexión de los niños y niñas del grado cuarto del CE Jorge Eliécer Gaitán, sobre las concepciones de naturaleza y la incidencia de éstas en territorios como el humedal Neuta?* se convierte en la orientadora del proceso de investigación, la cual adicional a una reflexión busca dar cabida a otras comprensiones menos occidentalizadas y más autocríticas de la acción humana; pero también pretende un cuestionamiento sobre los conocimientos que se construyen en el contexto escolar como aporte en la configuración de sujetos y sus relaciones con el entorno.

1.3 A propósito de las motivaciones de la investigación

Los aspectos que mueven la presente investigación se podrían enunciar en dos amplias categorías, por un lado, se encuentra la coyuntura socio ambiental del territorio del humedal Neuta asociada a concepciones de naturaleza totalmente antropocéntrica y por otro lado las prácticas educativas que en términos generales están alejadas de las necesidades y realidades sociales. Dichas categorías se desarrollan a continuación a partir de las percepciones del investigador y la pertinencia a propósito del contexto de la investigación.

a. En relación a la coyuntura socioambiental.

A lo largo del siglo XX, “Colombia pasó de ser un país rural a uno predominantemente urbano, de acuerdo al censo de 1938, la población urbana era menos de la mitad de la población del país y, en 1993, casi el 30% vivía en la zona rural” (Murad. 2003, pág. 7). Este fenómeno consecuentemente generó una sobre población de las ciudades que para ese momento no eran de

gran extensión, lo cual ha exigido unos índices de urbanización cada vez más altos, dado que la población va en aumento.

Como consecuencia colateral de estos procesos urbanísticos, los espacios naturales (1) dentro de la ciudad y en sus alrededores son cada vez más reducidos, y en ese mismo sentido la posibilidad de las nuevas generaciones de tener contacto con estos espacios es más restringido. Del mismo modo se han transformado las formas de relación del humano con la naturaleza, atravesando desde nuestras comunidades ancestrales hasta la actualidad donde ha surgido una concepción de ésta como recurso.

Se podría decir que dicha visión emerge principalmente de occidente y se empezó a instalar en nuestros territorios desde la llegada de la colonia, donde “se difundió la idea que la naturaleza ofrecía todos los recursos necesarios, y que el ser humano debía controlarla y manipularla” (Gudynas, 1999, pág. 102) a partir de esto las nuevas generaciones han crecido con una visión antropocéntrica del mundo que recae hoy en los territorios.

Lo anterior se refleja en las formas que adoptaron las comunidades de explotación de los recursos y el uso de los espacios, con lo cual se desecharon formas de vida ancestrales, en las que el hombre y los demás seres de la naturaleza podían convivir y coexistir de manera armónica; bajo esta lógica se viene dando en el municipio de Soacha, como en muchas otras ciudades las relaciones de la población con los espacios naturales que existen, y más específicamente la forma como las infancias constituye una noción de dichos espacios y la forma como intervienen en ellos.

1. Se entienden como los ambientes que no son artificiales, con ciertos atributos físicos y biológicos, como especies de flora y fauna.

Se considera a propósito de esto, la importancia de avanzar en esta discusión vinculando la reflexión sobre otras formas de vida y de relacionarse con el territorio, como un aporte en la comprensión de la naturaleza como otro ser, que siente y que me constituye, contrario a la concepción de naturaleza como recurso. En estos términos la investigación que se propone se fundamenta en la necesidad de visibilizar cómo se han transformado las concepciones sobre la naturaleza y la relación del humano con su entorno, develando la importancia de retornar a formas de vida más equilibradas, teniendo en cuenta la crisis ambiental por la que atraviesa el mundo. Del mismo modo considerando que el territorio puede ser escenario de múltiples reflexiones, se plantea que desde la intervención pedagógica se genere un acercamiento de las infancias a dicha realidad, que además no es ajena a su contexto, pues el humedal Neuta es hoy por hoy el reflejo del panorama anteriormente mencionado.

b. Las prácticas educativas en relación con las necesidades del contexto.

A lo largo de las primeras intervenciones con los niños y niñas del grado cuarto de centro educativo Jorge Eliecer Gaitán se observaron algunos aspectos de la práctica pedagógica que resulta importante vincular a la reflexión, particularmente en relación a la influencia de los conocimientos que se construyen en la institución escolar sobre la relación de las infancias con su entorno.

Mediante observación y diálogos con los estudiantes se evidenció una prevalencia del aspecto teórico en la enseñanza, lo cual trae aparejada una ausencia de apropiación de otros espacios y la falta de reflexión a partir de la cotidianidad y del contexto inmediato. Lo anterior tiene como base el cuestionamiento a propósito de los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas que se ofrecen en el abordaje de las ciencias naturales y la educación ambiental, así como las estrategias pedagógicas de las que se vale el docente para la enseñanza.

En primer lugar, valdría la pena preguntarse ¿en qué medida documentos como los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en ciencias influyen realmente en las prácticas de los docentes? y ¿cómo dichas prácticas intervienen en la construcción de conocimientos en el aula escolar? Pues si bien en el papel suelen plantearse muchas cosas, generalmente en la acción no se reflejan.

Como ejemplo de ello se podría exponer que de acuerdo a los estándares básicos del ministerio de educación se plantea que “es necesario que el aprendizaje de las ciencias esté estrechamente relacionado con la formulación de inquietudes y búsqueda de solución a problemas, tal como ocurre en la vida real” (ministerio de educación nacional, 2006 pág. 101) sin embargo la vida cotidiana y el contexto no es una herramienta de la que a menudo se valgan los docentes para la enseñanza, como se evidenció en algunas clases presenciadas donde el libro de texto y el desarrollo de talleres de orden teórico fueron los principales insumos.

Adicionalmente si se tiene en cuenta que dentro de dichos documentos para el grado cuarto se plantea la construcción de conocimientos alrededor temas como la tierra, los seres vivos y los ecosistemas entre otros, la apropiación de espacios como el humedal se convertirían en el primer recurso, sin embargo, no se da de esta manera.

Por otra parte, se considera que en cierta medida los lineamientos y estándares contribuyen a reafirmar una visión antropocéntrica de la naturaleza al considerar una forma procedimental de acercamiento al conocimiento, al pretender unas formas determinadas de comprensión del mundo y al favorecer aspectos tecnológicos y científicos antes que procurar por una comprensión holística de aquello que llamamos naturaleza. Pero la intención no es cuestionar la forma como se ha procedido en el campo educativo, sino evidenciar la necesidad de asumir otras formas en el campo pedagógico y la potencialidad de proyectos investigativos que favorezcan la apropiación del territorio y la reflexión sobre la realidad en la que vivimos.

Se asume de esta manera, la reflexión del aula de clase y las dinámicas escolares como una necesidad inaplazable en la investigación, ya que muchas veces el aspecto pedagógico ocupa un lugar secundario. Y en este sentido la necesidad de la reflexión docente sobre lo que se enseña, cómo se enseña y la influencia de los conocimientos que se construyen en el espacio escolar en la configuración de una visión del mundo por las infancias.

1.4 Objetivos

a. General:

- Propiciar desde las interacciones en el aula de clase la reflexión de los niños y niñas del grado cuarto del CE Jorge Eliécer Gaitán, sobre las concepciones de naturaleza y la incidencia de éstas en territorios como el Humedal Neuta.

b. Específicos:

- Indagar las nociones de los niños y niñas sobre Naturaleza y sobre el Humedal Neuta como espacio natural y de socialización, aludiendo a sus conocimientos previos y experiencias.
- Determinar la influencia de los conocimientos que se construyen en el contexto escolar en la configuración de concepciones y relaciones del niño con su entorno.
- Reconocer otras formas de relación con el territorio por medio del diálogo de saberes que ofrece la filosofía del buen vivir y la intervención en el Humedal Neuta.

SEGUNDO CAPÍTULO

2.1 Antecedentes alrededor del problema de investigación

A raíz problemática ambiental que se ha hecho evidente a nivel mundial, han surgido diferentes programas encaminados a la conservación del medio ambiente, que buscan vincular sectores de la sociedad con gran influencia como el sector económico, político y educativo entre otros, con la finalidad de promover una conciencia ambiental y mitigar el impacto de la crisis ambiental que la misma acción humana a provocado. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) podría ser considerado como uno de los programas más importantes a nivel mundial encargado de actuar como promotor, educador y facilitador para promover el uso racional y el desarrollo sostenible del medio ambiente.

En Colombia el ministerio de ambiente es el encargado de “promover la recuperación, conservación, protección, ordenamiento, manejo, uso y aprovechamiento de los recursos naturales renovables, a fin de asegurar el desarrollo sostenible y garantizar el derecho de todos los ciudadanos a gozar y heredar un ambiente sano” (Ministerio de Ambiente, 1998). Sin embargo, el foco de acción de este ministerio se encuentra en la implementación de políticas públicas que controlen el uso de los recursos, y no la prevención de los daños al medio ambiente.

Se podría considerar que la tarea de la prevención le corresponde al sector educativo al reconocer la educación como la vía más apropiada para generar conciencia y fomentar comportamientos responsables en relación con la naturaleza. Las exigencias del componente educativo se reflejan en la implementación de los Proyectos Ambientales Escolares en todos los colegios adscritos al Ministerio de Educación; con ellos se busca una comprensión de la problemática, sin embargo, es evidente que no se opta por una transformación en la concepción de naturaleza que hasta el momento se encuentra bajo las lógicas de producción. Se considera que

en esta vía estarían los aportes que esta investigación pueda tener, ya que para generar cambios estructurales se requiere de transformaciones desde lo esencial, desde la forma de nombrar, de concebir y de intervenir el contexto.

Así pues, se considera necesaria la discusión sobre las prácticas escolares encaminadas a la reflexión sobre realidades del entorno, de esta manera se considera que movilizar un pensamiento crítico y reflexivo en los niños y niñas es el camino para llegar a una comprensión y transformación de las concepciones sobre naturaleza que posteriormente se evidenciará en su forma de habitar el territorio. Para definir más ampliamente las contribuciones de esta investigación, se han realizado revisiones de investigaciones anteriores en tres categorías específicas nominadas de la siguiente manera: concepciones sobre naturaleza: un abordaje desde pedagogía infantil, el Humedal Neuta como escenario de reflexión desde el trabajo con las infancias y la promoción del pensamiento crítico y otros paradigmas en contextos educativos; con lo que se busca asumir una postura frente a lo que se ha hecho y claramente retomar lo que falta por hacer en el contexto de la investigación.

2.2 Concepciones sobre Naturaleza: un abordaje desde pedagogía infantil

En el contexto de la escuela y más directamente en la educación inicial, la pregunta por la naturaleza se encuentra casi que ausente ya que los esfuerzos se han centrado en iniciar a los niños y las niñas en la educación formal, en el cual el aprendizaje de la lectoescritura, los números y las operaciones matemáticas representan la mayor preocupación; de tal manera que se excluyen otros conocimientos en los cuales se encuentran las ciencias tanto Naturales como sociales. Es apenas avanzada la educación primaria en los grados segundo o tercero que se inicia la enseñanza de estas áreas; Sin embargo, en términos generales el entendimiento de la naturaleza y su complejidad es reciente en la reflexión educativa; ésta se viene dando principalmente

entorno a la llamada “educación ambiental” con la cual se busca generar una conciencia de la problemática ambiental del mundo.

Desde luego existe una gran diferencia entre hablar del medio ambiente y la Naturaleza, a pesar de que estos dos conceptos vienen siendo utilizados como sinónimo. Cuando se habla de medio ambiente se hace desde la exterioridad del hombre de su entorno, contrario a ello hablar de Naturaleza, pues involucra un todo del cual el hombre hace parte, esto se considera una diferencia necesaria que debe darse en la escuela, y que adicionalmente debe abordarse desde los primeros años escolares e incluso en la educación preescolar ya que de ello depende que desde pequeños los niños y niñas se formen de una manera crítica respecto a la relación que establecen con su entorno y sus prácticas cotidianas.

La diferencia entre lo ambiental y la naturaleza se convirtió en uno de los filtros a la hora de realizar las búsquedas en esta categoría, ya que es posible encontrar un sin número de propuestas enfocadas al trabajo de las infancias en el medio ambiente, pero son escasas las reflexiones que se dan sobre la naturaleza, entendida como un todo en donde están incluidas las infancias. Muchas de las investigaciones en el campo de la pedagogía infantil se dan asumiendo la naturaleza y el medio ambiente en un mismo sentido tal como lo expresan trabajos como el de Murcia, D y Hernández, Y (2017) en el cual, si bien se esboza el abordaje de las comprensiones sobre naturaleza, se enfocan principalmente en la educación ambiental y “las complejidades que supone aplicarla en el contexto de la ciudad”. Sin embargo, contrario a lo propuesto por las autoras, se considera que es allí donde más se hace urgente una reflexión y concientización sobre el impacto de las acciones humanas sobre la naturaleza, si se tiene en cuenta que en las urbes los estilos de vida indudablemente conllevan a un consumismo a veces indiscriminado y a un distanciamiento del ser humano de espacios naturales, llevando muchas veces a constituir imaginarios que tiene un efecto directo sobre la naturaleza.

En este sentido se concuerda con Bonilla (2016) al expresar que nos encontramos en un ambiente social en constante contradicción pues por una parte se encuentran las innumerables agendas nacionales de conservación de la naturaleza y por otro las incesables campañas publicitarias de consumo, en las cuales potencialmente se encuentran las infancias en medio, lo cual lleva a afirmar que “La mayoría de imaginarios obedecen a lo instituido, alimentados por discursos provenientes de la escuela, la televisión y la familia, instituciones que influyen significativamente en la construcción de imaginarios de los niños y niñas” (Bonilla 2016 pág. 2016). De acuerdo a lo anterior se destaca la importancia de reflexionar no solo los imaginarios sobre naturaleza sino también las prácticas escolares y los conocimientos que se construyen en el ámbito educativo, pues con ello se puede estar contribuyendo a ratificar determinadas nociones, imaginarios y estereotipos o por el contrario se puede aportar a transformarlos.

Se considera entonces que antes que una educación ambiental, se requiere una reflexión sobre la naturaleza en la cual se dé la comprensión de que los seres vivos sin distinción alguna hacemos parte de un todo sistémico. En este sentido el trabajo de Escobar, D y Guerrero, V (2017), se acoge a la diferenciación entre naturaleza y medio ambiente e intenta articular la cosmovisión muisca en la comprensión y cuidado de la naturaleza por parte de los niños y niñas, con lo cual muestra la importancia de vincular otros saberes y otras formas de relacionarse con el entorno apuntando a transformar las concepciones de las infancias sobre la naturaleza. Se rescata de dicho trabajo investigativo la articulación de la memoria colectiva y las formas de vida de culturas indígenas en la constitución de nuevas formas de entender la naturaleza y de intervenir los contextos en los que se encuentran las infancias, lo cual se considera fundamental en el camino de pensar la educación y la relación del humano con la naturaleza desligada del antropocentrismo occidental.

En este mismo horizonte se encuentran experiencias investigativas como la de Iyokina y Peña (2014) quienes a partir de una experiencia formativa con comunidades del Amazonas Colombiano tejen una reflexión alrededor de la naturaleza desde una perspectiva biocultural, la cual apunta al igual que la presente investigación a fomentar una visión del hombre dentro y en interacción con la naturaleza. En este sentido, la relación ser humano con la naturaleza entraría a situarse en un “plano inter-relacional (de lo social con la naturaleza)” como lo precisa Peña (2014), pues contrario a la concepción de occidente lo social no puede concebirse fuera de lo natural.

Se resalta de igual manera de dicha investigación, la apuesta por aprendizajes significativos que involucren los contextos y realidades inmediatas de los niños y niñas, como lo mencionan los autores “los estudiantes aprenden significativamente desde su contexto escolar inter-relacional con los ambientes socioeducativos como la comunidad, la familia, los entornos naturales como socioculturales”, lo cual concuerda con la intención de vincular otros espacios extra escolares como el Humedal Neuta en el proceso pedagógico e investigativo.

2.3 El Humedal Neuta como escenario de reflexión desde el trabajo con las infancias.

El Humedal Neuta ha sido escenario de reflexión desde diferentes áreas del conocimiento, dado que es un escenario potencial para abordar aspectos ambientales, sociales y culturales; dentro de los trabajos encontrados, los estudios ambientales del territorio tienen la mayor parte, sin embargo, en este momento centraremos la atención en las reflexiones que desde la pedagogía y la práctica pedagógica se han dado.

En primer lugar se retoma el trabajo realizado por Urrego, J y Carrillo, D (2016) titulado “experiencia pedagógico-ambiental en la preservación y divulgación para el Humedal Neuta”, un proceso de sistematización de la pasantía realizada en dicho territorio en la que se buscaba “reconocer aportes pedagógicos de orden teórico-prácticos para movilizar la sensibilización, la

apropiación y recuperación del Humedal Neuta” (pág. 6), aspectos que se consideran fundamentales teniendo en cuenta las diversas problemáticas que enfrenta este lugar; adicionalmente dicho trabajo permite evidenciar la pedagogía como una disciplina que puede aportar en el establecimiento de nuevas formas de relacionarse con el territorio, dada la validez de su carácter no sólo teórico sino también práctico, pues se entiende que guiada la acción pedagógica puede generar aportes no solo a quienes hacen parte del aula de clase sino también beneficiar el entorno en el que se encuentran.

Del mismo modo se considera que movilizar la reflexión acerca de cómo se entiende el territorio del Humedal Neuta conlleva a movilizar procesos de participación infantil como lo evidencia el trabajo realizado por Velosa y Tibata (2015) quienes adicionalmente apuntan a una formación ciudadana, reconociendo en las infancias capacidades de acción frente a la crisis ambiental que el planeta enfrenta.

Frente a este aspecto se pueden encontrar algunos antecedentes que se valen de la ecopedagogía como una alternativa para contrarrestar e intentar generar conciencia de las problemáticas ambientales y el valor de un accionar humano más armónico con la naturaleza. Esta pedagogía se considera como “ una nueva manera de ser y estar en el planeta, siendo llevada a la práctica, ya que se mueve desde la necesidad real para analizarla reflexionar y brindar solución a estos problemas” (Velosa y Tibata 2015 pág. 68) un aspecto que cobra principal relevancia pues se pretende que a partir de las intervenciones pedagógicas se posibilite el reconocimiento del contexto y se encamine la reflexión crítica como primer aporte hacia la transformación de aspectos que afectan el humedal y en general las comprensiones sobre naturaleza.

Se considera entonces la pedagogía o más bien la intervención pedagógica como una posibilidad de transformación social, pero principalmente como la movilizadora de la

participación infantil, un camino que es necesario trazar en el contexto educativo, ya que parte de reconocer los niños y niñas como sujetos activos, diferente a la concepción tradicional donde no se consideraba el poder de reflexión, de decisión y de acción de las infancias. Esto a su vez implica pensar en otras prácticas del maestro y otras formas de guiar los niños y niñas en el camino del conocimiento, apuesta en la que se encuentran adscritos una línea importante de reflexiones que desde la pedagogía se han orientado a movilizar la apropiación del territorio por parte de las infancias como aporte al reconocimiento y la conservación del humedal.

Ejemplo de lo anterior se evidencia en iniciativas como la de Camacho, Cogua y Pineros (2016) quienes por medio de la construcción de una huerta escolar buscan la apropiación del Humedal Neuta, del mismo modo Rueda y Valencia (2016) mediante su propuesta “experiencias artísticas en la apropiación de territorio del Humedal Neuta de los niños y niñas del colegio Antonia santos” visibilizan como a través de diferentes estrategias los niños y niñas pueden construir nuevas formas de interacción con el territorio. sin embargo se concuerda con algunos investigadores en el desconocimiento que existe en la población sobre dicho territorio y por ende el vasto sentido de pertenencia y la falta de cuidado que se hace tangible en las nociones que la comunidad en general tiene sobre el humedal y en las diversas acciones de la comunidad que afectan dicho territorio.

Se considera que del mismo modo las intervenciones de los niños y niñas en el humedal están mediadas por algo más que la acción misma, se encuentran permeadas por concepciones que han construido sobre dicho espacio en un contexto social occidentalizado en el cual la escuela ha tenido influencia, pues se concibe sólo una forma posible de interacción, desde la superioridad del humano. Al respecto se visibiliza que mediante la reflexión crítica y los aportes de otros paradigmas como la filosofía del buen vivir se puede llegar a otras formas de comprender la naturaleza y del mismo modo formas más apropiadas de relacionarse con el territorio.

En este sentido la presente investigación busca vincular propuestas provenientes de otras culturas, que conciben la naturaleza y la misma reflexión del quehacer cotidiano de una forma diferente, y que han tenido impactos positivos en otras comunidades, orientando hacia formas de vida más armónicas.

2.4 Nuevos paradigmas que aportan a la reflexión

En este apartado se busca evidenciar una apuesta que se considera contribuye a los fines de la investigación de propiciar espacios de reflexión de las concepciones sobre naturaleza, y que pueden tener gran incidencia el campo pedagógico como potencial transformador de la dinámica escolar. La filosofía del buen vivir es una propuesta de comunidades indígenas andinas que ha venido tomando fuerza en América Latina en los últimos años; países como Ecuador y Bolivia la han articulado no solo en su sistema educativo sino también en su aparato económico y político; en países como Perú y Colombia algunas comunidades indígenas han resistido y han mantenido el buen vivir como forma de vida armónica con el territorio, sin embargo la aplicación de esta filosofía en contextos educativos occidentalizados hasta el momento no es muy común o por lo menos no se encuentra sistematizada.

Dentro de las experiencias halladas se encuentran el trabajo de Aguilar (2017), “buen vivir en Bosa Centro: necesidades y espacios alternativos para construir y habitar el territorio”, un trabajo que se realizó con un colectivo de jóvenes de dicha localidad en el cual por medio de estrategias como la participación, se orientan otras formas de intervención en el territorio; dentro de esta propuesta se evidencia una fuerte inclinación por aportar en la transformación de los espacios en la ciudad, la calidad de vida dentro de los mismos y las posibilidades de participación que se generan. Para Aguilar (2017) “reflexionar sobre las formas y métodos de participación que se han creado en torno a experiencias de organización social y política y su incidencia real en el territorio” (pág. 32) es fundamental para hablar de buen vivir, pues uno de los principios que

respalda dicha filosofía es crear relaciones de igualdad, brindando posibilidades de participación real y efectiva, que desbordan el aparato político convencional.

Esta propuesta se considera como un referente para la presente investigación en el sentido de atribuir un valor especial a la participación no solo como respuesta a los principios enunciados por la filosofía del buen vivir sino como una necesidad evidente en los contextos educativos donde la participación infantil es símbolo de un conocimiento que es construido y que parte de los intereses de los niños y niñas, pero que también se da pro del beneficio de toda una comunidad. Bajo esta misma lógica se encuentra la investigación de Rozo (2016) que bajo el enfoque del Buen Vivir propone formular “ejes estratégicos para la gestión ambiental de los humedales de Bogotá”. En este trabajo inicialmente se reconoce la importancia de los humedales como “un patrimonio natural y cultural colectivo” con lo cual se hace manifiesto el valor no solo físico sino también simbólico de dichos territorios, un elemento que se considera fundamental en la comprensión de estos espacios.

Se resalta de igual forma la concepción de naturaleza que acoge dicha investigación, ya que la concibe como sujeto de derechos, lo cual desde la perspectiva del autor se plantea como un mecanismo para exigir el respeto hacia la naturaleza, pero que adicionalmente es un planteamiento que acuñado por la filosofía del buen vivir y la carta de la tierra entre otras propuestas se ha constituido en una obligación nacional en países como Bolivia.

De esta manera se muestra un panorama sobre cómo el buen vivir ha sido acogido como una estrategia de trabajo con comunidades, mediante la cual se busca generar un impacto en las dinámicas sociales, acogiendo formas otras de participar, de relacionarse y de comprender el territorio, sin embargo se reafirma la situación expuesta al inicio de este apartado, donde se hace manifiesta la ausencia del trabajo con las infancias a partir de esta filosofía en contextos de educación formal, lo cual desde esta investigación se considera como una riqueza, teniendo en

cuenta el orden holístico que propone el buen vivir y que se intenta llevar al proceso pedagógico, vinculando la reflexión sobre el conocimiento escolar, la experiencia de los niños y niñas y la necesidad de reconocer otros saberes y formas de vida; lo cual se visibiliza como posibilidad de cambio de la dinámica educativa y más específicamente en las comprensiones sobre la naturaleza.

TERCER CAPÍTULO

3.1 En relación al Marco Teórico

A lo largo de este apartado se presenta la discusión sobre la pertinencia y aporte de algunas teorías en el camino de repensar las concepciones sobre naturaleza y las relaciones de las infancias con el territorio, partiendo de la reflexión de las nociones que se han instalado socialmente, hasta llegar a visibilizar alternativas que permitan avanzar en la consolidación de un nuevo paradigma tanto en la concepción de naturaleza, como en la construcción de conocimiento y las relaciones que se dan en el ejercicio pedagógico. Para orientar dicha reflexión se han establecido tres categorías: la naturaleza: el dualismo a la integralidad, la articulación de conocimientos y saberes en el fortalecimiento de un pensamiento crítico reflexivo y el territorio: un término polisémico y complejo, en cada una de estas categorías se entabla una discusión entre los planteamientos de diferentes autores, las realidades ante las que nos encontramos en el contexto de la investigación y el camino que se intenta seguir hacia el logro de los objetivos planteados.

Las búsquedas que se realizaron tiene como base una reflexión crítica de los autores sobre aspectos como la concepción de naturaleza, el territorio y conocimiento, al mismo tiempo que se intentan exponer alternativas que permitan superar dicotomías que históricamente se han presentado en relación con estos conceptos.

3.2 Comprensiones sobre naturaleza: del dualismo a la integralidad

Desde hace mucho tiempo la sociedad se viene constituyendo bajo un imaginario utilitarista de la naturaleza, en el cual se otorga un lugar de superioridad al hombre sobre su entorno, instalándose una postura dualista donde la naturaleza va por un lado y la sociedad humana por otro; olvidando el organicismo bajo el cual vivieron otras comunidades que habitaron el territorio.

Dicha fragmentación entre el ser humano y la naturaleza se remonta al dualismo cartesiano, “la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual” (Wallerstein 1996 pág. 4) y que se mantuvo como verdad absoluta durante muchos años y que incluso hasta nuestros días permanecen arraigadas muchas ideas propias de dicho pensamiento. Relacionado con ello algunas ciencias de la educación han procurado por dar respuestas a interrogantes sobre el ser humano y la naturaleza como entes distintos y separados, de acuerdo con Maya (1991) “mientras las ciencias naturales quieren explicar una naturaleza sin humanos, las ciencias sociales prefieren seres humanos sin naturaleza” (pág. 103) y de esta manera se ha generalizado dicha fragmentación, incluso reafirmada por el sistema educativo.

Sin embargo, vale la pena aclarar que como sociedad cambiante y constante transformación, las teorías también evolucionan, y las verdades que en algún momento fueron absolutas, se vuelven relativas. De esta manera se da la transición del dualismo a una concepción de la Naturaleza donde “Ya no interesa cuán natural o cultural es el ser humano y porque caminos evoluciona, sino lo que interesa es cómo se vincula el ser humano en tanto ser cultural en su proceso de desarrollo social y económico con el ambiente físico y natural” (Galafassi 2001 pág. 5), lo que si bien reafirma la separación entre humano y naturaleza, adicionalmente promulga una superioridad del hombre sobre ésta, atendiendo principalmente a unos fines de desarrollo económico, en el cual la naturaleza no es más que un recurso al servicio de la humanidad.

Atendiendo a esta concepción sobre la naturaleza se han generado graves e irremediables daños al planeta que provienen de la acción humana, tales como la contaminación, la extinción de especies de fauna y flora y la pérdida de espacios naturales. Recientemente, debido a la crisis ambiental que se hace manifiesta, surge la preocupación de diferentes actores de la sociedad por mediar el impacto sobre la naturaleza.

Los primeros postulados frente a este nuevo panorama mundial se dieron desde ciencias como la ecología, “En la década de 1970 estalla la polémica sobre los límites ecológicos a la idea del crecimiento económico perpetuo, donde queda en evidencia que los sistemas económicos y productivos están, en realidad, dentro de un sistema mayor, ecológico, que tiene ciertos límites y capacidades” (Gudynas, 1999 pág. 276). Se empiezan entonces a establecer una serie de límites y leyes en función de la conservación de la naturaleza, intentando de esta manera mitigar el daño ya hecho, sin embargo, valdría la pena reflexionar sobre la efectividad de las medidas que se ha adoptado ya que se pueden considerar como paños de agua tibia ante una situación que no va a cambiar mientras se mantengan las mismas formas de vida, soportadas en el consumismo.

Sectores como la economía, necesariamente se han pronunciado frente a la crisis que enfrentamos hoy; formas de extracción más amigables con el medio ambiente hacen parte de las propuestas, que si bien intentan ser menos intrusivas, no cambian su esencia extractivista y de producción, lo cual se podría considerar como una máscara que intenta esconder el impacto negativo que se sigue dando sobre el territorio, mediante formas menos directas de nombrar la realidad. Un ejemplo más contextual estaría dado por los aportes que generan grandes industrias del sector de Soacha a campañas de limpieza y conservación del Humedal Neuta pero que sin embargo no se reflejan en la detención de actividades productivas con las que se viene perjudicando el territorio, como lo son la emisión de gases contaminantes del aire, residuos químicos que por medio del sistema de absorción de aguas residuales y lluvias llega hasta el espejo de agua y construcciones masivas en zonas de ronda del humedal.

Es necesario tener claridad que, si bien las empresas generan grandes impactos en este territorio y más directamente en el Humedal Neuta, no son ellos los únicos que influyen en el estado de deterioro y mala conservación del espacio. En la comunidad existe un desconocimiento casi que total de la existencia del humedal y de la importancia que éste tiene; son comunes

expresiones como “el potrero”, “el parque” o “el caño” las cuales están acompañadas de acciones como arrojamiento de escombros y basuras, uso del espacio para que las mascotas hagan sus necesidades, además de convertirse en ocasiones en lugar donde residen habitantes de calle (Tomado de diario de campo 2, Patiño 2017 pág. 2).

Frente a esta situación, entidades como la Corporación Autónoma Regional (CAR) desarrollan iniciativas que vinculan a la comunidad en el reconocimiento del territorio tales como recorridos, mingas y foros entre otros. De igual manera intentan vincular las instituciones escolares del sector por medio de la inclusión del humedal en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE); claro está que dichas medidas son aún más recientes pues el sector educativo toma partido de la problemática ambiental a finales de la década de los 70s con la implementación de la conocida educación ambiental, que tiene la finalidad de formar sujetos reflexivos sobre las problemáticas que afectan su entorno.

En Colombia la educación ambiental está reglamentada por la Comisión Asesora para la Educación Ecológica y del Ambiente tiene la función de:

Incluir en los currículos de colegios de básica primaria materias que le permitan la apropiación del ambiente y la sociedad, plantear espacios donde los estudiantes tengan la capacidad de reconocer los diferentes ecosistemas que posee el país, permitir el reconocimiento y la interpretación de las relaciones del hombre con el ambiente en el que está inmerso, realizar jornadas con los estudiantes y la comunidad con el fin de reconocer el territorio y los problemas ambientales que en él se gestan. (Pita, 2016 pág. 121)

Si bien se opta por un reconocimiento del ambiente y de las problemáticas que lo acechan, el carácter reflexivo de las acciones humanas en relación con las problemáticas y la posibilidad de acción frente a ellas, se encuentra ausente en esta propuesta. Sin embargo, para el año 1994 luego de que se creara el ministerio de medio ambiente, nace el decreto 1743 de 1994, por el cual se

reglamenta el Proyecto Escolar de Educación Ambiental (PRAE) en los colegios, haciendo partícipe a la comunidad educativa en la resolución de problemas ambientales del contexto.

La influencia de los PRAES en la formación ambiental de los niños y niñas en las instituciones escolares se ve limitada, si antes no se ha dado la reflexión en el contexto escolar de las concepciones de naturaleza y la posibilidad del cambio de paradigma dualista a uno donde la naturaleza y el hombre sean uno solo interrelacionado e interconectado. En este sentido desde la investigación se opta por la recuperación del conocimiento tradicional como una forma de romper con el antropocentrismo occidental que separa la sociedad de la Naturaleza. Se consideran fundamentales algunos postulados de la filosofía del buen vivir- vivir bien en la cual toda forma de existencia tiene la categoría de igual, “todo vive y todo es importante” desplazando relaciones jerarquizadas por unas lineales en donde todos nos encontramos en un mismo plano, con el fin de vivir en armonía con el entorno en todas sus dimensiones.

Se plantea la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello, se apela a la tradición y se encuentra en ella respuestas con plena vigencia para el mundo actual. (Mejía 2012 pág. 5)

Se visibiliza en dichos planteamientos un potencial que aportaría en el cambio de paradigmas desde las infancias y que permitiría transformaciones en el ámbito social a partir de reflexiones dadas en contexto escolar sobre las prácticas cotidianas, el reconocimiento de formas de vida otras y la reconfiguración de las concepciones sobre naturaleza y la relación que como humanos establecemos con ella, a partir del contexto inmediato que convoca los niños, niñas y demás actores de la investigación.

El buen vivir como filosofía de vida y como forma comprensión de la naturaleza representa “una oportunidad para construir otra sociedad sustentada en una convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la Naturaleza” (Acosta 2010 pág. 9) lo cual la convierte en una alternativa para concebir dicha relación, contraria a la visión instaurada por occidente, dentro de este paradigma la naturaleza es considerado un ser que siente, un ser con derechos y en igualdad al ser humano. De acuerdo con pronunciamientos de comunidades indígenas vinculadas en la implementación del buen vivir como forma de vida, no es posible solucionar la crisis global si no se procura salvar la Madre Naturaleza (1) de los desastres que está provocando la cultura de dominación (Choquehuanca 2010) en lo cual se evidencia una profunda necesidad de repensar cómo se entiende la naturaleza y cambio cultural, que incluso para dichas comunidades significa un reto al encontrarse inmersos dentro de un sistema global capitalista.

Dentro de dicha propuesta es necesario vincular todos los sectores de la sociedad, económico, político y demás, pero principalmente la educación pues se considera que “una de las tareas fundamentales recae en el diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal” (Acosta 2010 pág. 11). Se podría interpretar en este sentido que pensar el buen vivir dentro de la educación no supone deslegitimar los conocimientos que se construyen en la escuela occidentalizada, sino vincular, reconocer y adoptar otras formas de conocimiento, lo cual se constituye como una apuesta por fortalecer un pensamiento crítico y que dentro en este proceso pedagógico e investigativo se reconoce como un aspecto fundamental.

(1) Madre Naturaleza, expresión comúnmente indígena para referirse a la naturaleza, expresión sinónima de Pachamama o Madre Tierra

3.3 La construcción de conocimiento y el pensamiento crítico como promotores del cambio de paradigmas.

Se reconoce que enseñar a leer los contextos, pensar y actuar crítica y reflexivamente no ha sido una de las metas cumplidas por la educación en general, pues contrario a ello se ha enfatizado en una educación que moldee a los sujetos y los prepare para un sistema mundial globalizado donde adquirir bienes materiales se convierte en la mayor satisfacción para el ser, sin detenerse a cuestionar los fines y los medios por los que son obtenidos.

Teniendo en cuenta lo anterior se considera necesario pensar ¿Qué? o ¿Cuáles? de los conocimientos que se promulgan en el contexto educativo responden a esa lógica, o hasta donde se da cabida a otros conocimientos que permitan un cambio de esta dinámica, y aún más importante qué tan conscientes son los docentes y los alumnos de lo que se enseña y si esto responde a las realidades y necesidades del entorno.

En este sentido se consideran dos aspectos a tener en cuenta en el proceso pedagógico e investigativo, , ya que de acuerdo con Beltrán y Pérez (1996) “nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer” (pág. 441), por un lado la necesidad de promover un pensar crítico y reflexivo sobre las concepciones de los niños y niñas tiene sobre la naturaleza y la relación que como seres humanos establecen con su entorno, y por otro la importancia de cuestionar y reflexionar los conocimientos que se construyen en la escuela debido a que estos en gran medida guían el quehacer de los niños y niñas en su contexto social.

Frente a este último aspecto, es sabido que la modernidad estableció un solo conocimiento válido, que se sustentó en verdades absolutas que fueran comprobables a partir del método científico, con lo cual se desplazó cualquier otra forma de conocimiento; en palabras de Mejía (2012)

Esa organización se funda sobre un orden centrado en lo racional, que explica el mundo desde esta perspectiva, lo que le permite dar cuenta de cualquier hecho, situación, objeto del mundo en su mínimo detalle y que a la vez a través del conocimiento acumulado le permite predecir, dominar, controlar, cada uno de los elementos de cualquier realidad.

(pág. 10)

Es decir, el conocimiento se convierte en una forma de poder y control del hombre sobre los demás seres vivientes e incluso de unas culturas sobre otras. Bajo esta perspectiva se construye el conocimiento escolar que aún hoy se encuentra vigente en las instituciones educativas.

Nuestro sistema educativo está sentado sobre un modelo occidental que viene legitimando conocimientos que no fueron construidos contextualmente y así mismo se ha constituido la práctica pedagógica, a partir de un modelo transmisionista donde el conocimiento del docente es el único válido y el alumno no tiene más opción que acoger dichas enseñanzas. De esta manera se hace manifiesta la necesidad de acoger en los contextos educativos pedagogías que abran el espectro de la comprensión del mundo desde diferentes latitudes, pedagogías más contextuales, con un sentido de vida y con la capacidad de transgredir los límites escolares a la transformación de los contextos; en palabras de Walsh (2010) “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (pág. 28). Es decir, una pedagogía que se haga con el otro, que lo reconozca, que legitime sus saberes, pero sobre todo una pedagogía que mueva la reflexión sobre el pensar y hacer mismo de los niños y niñas.

En este orden de ideas los esfuerzos estarían alrededor de posibilitar espacios para la reflexión sobre sí mismo y sobre el otro, sobre las formas en que nos relacionamos con el

entorno, los conocimientos y saberes que construimos, entendiendo estos últimos como una forma válida de comprender la realidad, pues de acuerdo con Mejía (2012) lo que solemos denominar como saberes, no son otra cosa que formas de relación y explicación del mundo, que desde luego al igual que el conocimiento occidentalizado tienen una existencia real para la comunidad que los valida, sin embargo muchas veces suelen ser omitidos o invalidados por el conocimiento formal dado que no se explican a través del método científico, lo cual desde el punto de vista lógico o racional les reduce veracidad.

Contrario a ello dentro del proceso investigativo se apuesta por un diálogo de saberes donde tengan cabida los conocimientos escolares, los conocimientos cotidianos y otros saberes, todos en un mismo plano de validez, teniendo en cuenta que se constituyen como otra forma de comprensión del contexto, además partiendo de la idea que el conocimiento solo se da en el diálogo con el otro. La lógica educativa, entonces, se saldría de la repetición y memorización de contenidos para entrar en un sistema de producción de saberes y conocimientos con el otro, aportando así a la transformación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje y la reflexión de la práctica docente como un ejercicio que puede ampliar o limitar las posibilidades de conocimiento de las infancias, y que puede o no promover un pensamiento crítico.

Entendiendo que el ejercicio de pensar críticamente supone entre muchas otras cosas comprender, deducir, argumentar, hacer juicios y evaluar, se reconoce la escuela como la principal responsable de promover dicho pensamiento, pues es en este espacio donde los niños y niñas tienen la posibilidad de desarrollar al máximo su capacidad cognitiva y racional, aspectos que de acuerdo con López (2012) caracterizan el pensamiento crítico, pues como lo afirma “éste constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional” (pág. 43).

Además, si se toma en cuenta que esta forma de pensamiento se funda en una reflexión propia, pero también a partir de las reflexiones de otros, la escuela como espacio socializador de las infancias, debería garantizar las condiciones para que los sujetos crezcan y se formen con una forma de pensar crítica.

Así mismo tomando en cuenta que el pensamiento crítico es en sí mismo una forma de acción y que adicionalmente se orienta hacia acciones que impactan en los contextos, se concibe como una alternativa para guiar la reflexión alrededor de las concepciones de naturaleza y las relaciones con el Humedal Neuta particularmente, teniendo en cuenta que dicho territorio requiere no solo de diversas formas de entenderlo, sino también de otras formas de apropiación; idealmente formas más amigables y más conscientes de la existencia del otro. Se espera responder a tal finalidad a partir de las interacciones que se den en el aula de clase, pero también en otros espacios que permitan la reflexión, pues si bien se entiende la potencialidad del entorno escolar, se considera que no restringe a las paredes de un aula, sino que cualquier otro espacio hace parte de la escuela siempre y cuando posibilite la reflexión de los niños y niñas.

De este modo se abre la mirada a considerar el territorio como un escenario de y para la reflexión, con múltiples complejidades, diverso tanto en su constitución como en la forma de comprenderlo, un espacio que si bien no siempre se piensa para las infancias, debe ser intervenido y pensado por ésta.

3.4 El territorio como escenario de reflexión

La concepción de territorio ha sido cambiante a lo largo del tiempo, así como también varía de acuerdo al grupo social que lo habita y lo significa; no es lo mismo hablar de territorio en el campo o en la ciudad, en la época actual o en el siglo pasado, así como no es igual la noción del territorio que tienen los niños y niñas a la de un adulto. Las formas de concebir el territorio que se habita, varían dependiendo las prácticas culturales bajo las cuales se creció y

adicionalmente el sentido de arraigo o desapego que se tenga hacia el lugar en el que se vive, lo que se encuentra íntimamente ligado a las condiciones bajo las cuales se llegó a dicho territorio y la experiencia vivida.

Implica en este sentido, abordar las nociones que tienen los niños y niñas sobre el territorio, que de acuerdo con Sosa (2012) pueden provenir desde matrices religiosas, cosmogónicas, políticas o económicas, se considera que en las infancias las primeras concepciones surgen de los discursos que escuchan y que se reafirman o se contradicen a partir de la interacción social que se da en la familia y en la escuela, además de la experiencia directa que pueda tener el niño o niña en el territorio y que le permita una apropiación del espacio en todas sus dimensiones.

Se puede decir a partir de lo anterior que “las representaciones son colectivas y parten de conciencias étnicas enraizadas en marcos, no solo físicos sino también simbólicos” (Mendizábal 2007 pág. 120) en los cuales influye la familia y sus concepciones, pero también los conocimientos que se construyen en el entorno escolar. De esta manera se entiende que no existe una única forma de entender el territorio, pues para su comprensión se puede aludir al carácter físico, pero también simbólico, el cual para algunas comunidades tiene mayor peso. El territorio en este sentido tendría un valor no solo para la supervivencia física sino también cultural de las comunidades, ya que en él se dan múltiples dinámicas que se relacionan directamente con la configuración de la identidad de los sujetos, lo que permite que una cultura se fortalezca.

Adicionalmente se toma en cuenta que “muchos grupos sociales tienen maneras arraigadas en la cultura, de usar los diversos espacios” (Escobar 2010 pág. 17) lo que permite reflexionar en el contexto de Soacha la concepción y uso del territorio del Humedal Neuta teniendo en cuenta que a él acuden diversos grupos sociales, tales como estudiantes, grupos de mujeres y comunidades indígenas entre otros.

En este sentido la reflexión crítica de las prácticas cotidianas, de la concepción y uso del territorio se convierte en una prioridad en el contexto escolar pues se debe enfatizar en entender el territorio no solo desde su dimensión física sino también desde su dimensión cultural, “esta dimensión se refiere al proceso de representación, organización y apropiación cultural/simbólica del territorio” (Sosa 2012 pág. 99), entendiendo por apropiación cultural/simbólica el reconocimiento de sus mitos, leyendas, tradición oral, historias, cantos y danzas como potenciales para reconocimiento y apropiación de otras formas de vida, pero adicionalmente se evidencia como estrategias que permiten otras interacciones en el aula de clase y el reconocimiento de otras comprensiones que se dan del territorio.

Para los fines de esta investigación se plantea particularmente el humedal Neuta como un escenario para dicha reflexión, al ser un territorio cargado de un capital no solo ambiental sino también cultural, según el Convención de Ramsar (2) “los humedales poseen atributos especiales, como parte del patrimonio cultural de la humanidad, asociados a creencias religiosas y cosmológicas y a valores espirituales” (Santiago 2012 pág. 168) lo cual los constituye como lugares importante dentro de una sociedad, consideración que aún no se encuentra muy generalizada o que varía de acuerdo a fines económico y políticos, por ejemplo la urbanización, pues ésta ha sido la principal razón para que dichos territorios desaparezcan en la ciudad a pesar de que históricamente el desarrollo de la sociedad estuviese vinculado a los espacios naturales sin que necesariamente se impactará negativamente sobre ellos, pues por el contrario las comunidades que habitaron territorios de humedal procuraban por coexistir armónicamente con los demás seres vivientes; como lo expone Santiago (2012)

(2) Convenio Ramsar. Primer convenio intergubernamental en conservación y uso sostenible de páramos y humedales que fue aprobado en febrero de 1971.

Los humedales fueron estratégicos para el desarrollo cultural de los Muisca, quienes se mantuvieron en equilibrio con ellos, no solo por los recursos que estos espacios les ofrecían, sino porque se fueron convirtiendo en lugares sagrados que explicaban el origen de la vida y otros acontecimientos. (pág. 171)

Como se puede apreciar los humedales adquieren un valor simbólico y cultural, hoy en día casi inexistente, pues con la llegada de la colonia las comunidades indígenas en su mayoría transformaron sus formas de vida y del mismo modo sus concepciones sobre el mundo.

Se podría decir que la historia de los territorios de humedal está dividida en dos un antes y un después de la colonización, pues a partir del siglo XIX con los procesos de expansión los humedales fueron invisibilizados y en muchos casos pasaron a ser territorios privados; la agricultura con fines productivos y económicos se convertiría en la actividad con mayor incidencia sobre los humedales. Se puede evidenciar entonces la transición de una concepción del territorio como un lugar para vivir armónicamente con los demás seres a concebirse básicamente como un recurso al servicio del hombre.

Para la sociedad actual el valor que se da a espacios naturales es mínimo, pues nos hemos dejado deslumbrar por las maravillas del mercado, la tecnología y el materialismo que espacios como éste carecen de sentido en las ciudades. En relación con esto Escobar (2010) expresa que “la modernidad capitalista parecería que ha declarado la guerra a cada ecosistema del planeta” (pág. 25) pues cada vez son más los impactos negativos y usos desmedidos de los recursos naturales, a esto se suma la falta de acciones que desde los gobiernos locales y nacionales se encaminan hacia la protección y conservación, así como la ausencia de una educación que procure generar una conciencia en las infancias sobre el valor de estos territorios.

Así pues, se hace manifiesta la necesidad de tomar parte desde el contexto educativo vinculando no sólo la visión occidentalizada sobre el territorio, donde la división política, económica y geográfica son el referente, sino entrando en un diálogo de saberes donde tengan cabida otras concepciones sobre el mundo, formas diversas de relacionarse con éste, otras maneras de entender y entenderse como ser humano en él, como lo proponen otras comunidades y grupos sociales.

Se debe en este sentido propiciar un espacio de reflexión donde los niños y niñas se cuestionen sobre sus prácticas cotidianas y sus concepciones en relación al territorio y la naturaleza; además de encaminar acciones desde el contexto escolar que trascienden el orden reflexivo y se hagan tangibles en acciones concretas que beneficien el Humedal Neuta y otros espacios en la comunidad, de esta manera el proceso investigativo y pedagógico se plantea como un escenario de acción no solo en el contexto educativo sino también que afecte el contexto social en la que se encuentran las infancias.

CUARTO CAPÍTULO

4.1 introducción al marco metodológico

En este capítulo se presenta la metodología bajo la cual se viene dando el proceso de investigación, la cual se encuentra orientada desde el método cualitativo principalmente, aunque no se descarta la utilización de técnicas que provengan del método cuantitativo ya que se reconoce el aporte en el proceso de recolección de la información, del mismo modo se presenta el enfoque que se determinó dada su pertinencia, ya que posibilita por una parte la reflexión del ejercicio pedagógico pero adicionalmente moviliza la reflexión de las prácticas de los demás actores de la investigación y encamina a la acción de acuerdo a la problemática planteada, que no solo se restringe al ámbito educativo sino que vincula el factor social.

Así mismo se expone el diseño que guiado por el enfoque de Investigación Acción en Educación se plantea llevar a cabo en tres fases mediante las cuales se pretende dar la reflexión alrededor de las concepciones de naturaleza, los conocimientos y saberes que se construyen en el espacio escolar apropiado del tema y la influencia de estas concepciones en las relaciones de los niños y niñas con el Humedal Neuta.

4.2 Pertinencia de la investigación cualitativa

La investigación históricamente se ha visto marcada por el corte positivista del método hipotético-deductivo. Sin embargo, existe un cierto consenso con algunos autores en reconocer que el contexto social no puede ser analizada e interpretar desde una lógica cuantitativa, como si se tratara de hipótesis que se pueden probar o refutar con la experimentación. Bajo esta perspectiva, en la presente investigación se privilegia el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que la escuela al hallarse inmersa en dinámicas sociales y humanas, es escenario de múltiples realidades que pueden ser observadas, interpretadas y analizadas desde diversos puntos de vista.

Se entiende que el método cualitativo “intenta hacer una aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir a partir de los conocimientos que tiene las personas involucradas en la investigación” (Bonilla 1997 pág. 70), es por dicha razón que se considera su idoneidad ante el problema de investigación , pues se considera que a través de este método es posible lograr un acercamiento a las concepciones de los niños y niñas sobre la naturaleza, para posteriormente reflexionarlas de manera crítica , establecer diálogos con otras formas de comprender dicha relación y posibilitar acciones que orientadas desde el contexto escolar permitan impactar positivamente escenarios de la comunidad tales como el Humedal Neuta.

Asumir este método se evidencia a su vez como una posibilidad de reflexión del contexto escolar, ya que se convierte en una posibilidad de desdibujar las jerarquías propias del contexto educativo pues dicho método supone relaciones más simétricas entre quienes están vinculados en la investigación. Del mismo modo las convenciones sobre lo que se debe o no investigar en el contexto escolar queda en entredicho, ya que dentro del método cualitativo cualquier realidad o contexto es susceptible de investigación, en este caso la reflexión no se limitaría únicamente al contexto escolar y los conocimientos que allí se construyen sino que involucraría mirar las prácticas cotidianas, las concepciones más elementales de las infancias que interviene en el proceso y la posibilidad de abrirse a otros saberes y otras formas de ser y estar en el mundo, lo cual es completamente válido dentro de la investigación siempre y cuando se guarde cuidado de cómo se asume el problema investigado, si como un mero objeto de investigación o como realidades complejas que no responden a una sola verdad o al punto de vista del investigador, sino a las interpretaciones de los sujetos que hacen parte del contexto que se decide analizar.

Se considera que el enfoque cualitativo de investigación al ser visto como “una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas” (Torres, 2011 pág. 12) permite en primera medida comprender de mejor manera como se tejen las relaciones de las infancias con el territorio que habitan y en segundo momento posibilita otros ambientes de aprendizaje al comprender la complejidad y versatilidad del entorno social, lo cual daría lugar a aspectos como el diálogo de saberes y las interacciones con el otro y lo otro dentro de la dinámica escolar.

Guiados por dichas orientaciones, dentro del método cualitativo se opta por el enfoque de investigación acción en educación como una posibilidad de reflexión de quienes hacen parte de la investigación, del hecho educativo como tal y de la incidencia que este pueda tener en el ámbito social.

4.3 Aporte de la investigación acción en educación

En principio se considera que el maestro como actor social debe ser autocrítico y auto reflexivo de su quehacer y de esta manera guiar a sus alumnos a una práctica reflexiva sobre sí mismo, sobre sus concepciones, conocimientos y acciones. De este modo la investigación acción en educación se convierte en un aliado que permitirá partiendo del reconocimiento de un problema que involucra la escuela y las prácticas cotidianas entre otros, desplegar una serie de acciones de orden pedagógico y social que se encaminan principalmente a suscitar una reflexión de quienes se encuentran involucrados en la investigación, teniendo en cuenta que la reflexión colectiva y la autorreflexión son aspectos centrales dentro de un proceso de investigación.

La investigación acción en educación se ha entendido de múltiples maneras, de hecho, dentro de la misma corriente es difícil encontrar consensos entre las posturas de los autores, pues hay quienes consideran que ésta se restringe únicamente a entender y mejorar las prácticas educativas sin que se tenga incidencia sobre otros aspectos de orden social o que escapen del contexto

educativo; sin embargo, se acoge particularmente la definición de Kemmis retomada por Latorre (2003)

Es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. (pág. 24)

Es decir la reflexión en la IA en educación no estaría resumida únicamente a aspectos del hecho educativo ya que como lo expone el autor también corresponde a situaciones de orden social, y es aquí particularmente donde estaría contenida la pregunta por las concepciones sobre naturaleza, aunque adicionalmente se vincularía con un aspecto netamente educativo al preguntarse por ¿cómo proceder para que partir de las interacciones en el aula se de dicha reflexión?, cuestión que da cabida a aspectos como el conocimiento escolar, los saberes, la cotidianidad, el pensamiento crítico y la práctica pedagógica entre otros.

Teniendo en cuenta que el enfoque de investigación acción en educación posibilita la reflexión no solo del contexto social y educativa sino también de la práctica pedagógica, el docente tomaría un papel fundamental dentro de la investigación, no como agente que investiga sino como sujeto contenido dentro de esta, posibilitando una práctica introspectiva del quehacer docente, lo cual permite a su vez de acuerdo con Restrepo (2002) la consolidación de un saber pedagógico por parte de maestro. Este saber es entendido como una “práctica pedagógica alternativa apropiada y efectiva, un saber hacer distante en algún grado del saber teórico o teoría pedagógica general” (Restrepo 2012 pág. 46) es decir un saber que de alguna forma se construye de manera individual o por lo menos no está dado por teorías generales sobre el proceso educativo.

Por otra parte se considera que mediante la IA en educación se puede aportar a la reflexión de las concepciones de naturaleza por parte de las infancias y mediar en las relaciones que establecen con el territorio del Humedal Neuta al ser considerada como “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (Latorre 2003 pág. 23) lo cual permite del mismo modo empoderar los niños y niñas para ser agentes transformadores de problemáticas que afectan su contexto tanto escolar como social, partiendo de propiciar la reflexión y participación dentro del aula y vinculando además otros espacios ya que ésta no se debe encasillar solo en el contexto escolar.

De este modo se hace necesario orientar hacia una comprensión holística de los contextos y los sujetos que intervienen en el ejercicio investigativo, lo cual no sería posible sino desde “el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (Elliott 2000 pág. 25) es decir desde la perspectiva de los niños y niñas sobre la dinámica misma del aula de clase y lo que se teje dentro de ella alrededor de aspectos como las concepciones sobre naturaleza, la interacción en otros espacios y la posibilidad de construir saberes otros que desbordan lo reglamentado por la institucionalidad y por el contrario acuden más a las necesidades del entorno social.

Se entiende la investigación-acción en educación como una posibilidad de transformar las prácticas de las infancias con relación al territorio, pero también como la oportunidad de mejorar la práctica educativa con la vinculación de otros saberes y la reflexión crítica que permita una mejor comprensión de dichas prácticas, lo cual se entiende como un ejercicio colectivo que si bien requiere aspectos de orden individual, acude con mayor firmeza a características del enfoque propuestas por Kemmis y McTaggart (1988), cómo es el carácter colaborativo y participativo de la investigación, lo cual se refleja en el papel de las personas involucradas, para este caso los

niños y niñas comprendidos como sujetos activos de su propia formación, heterónomos, capaces de reflexionar y transformar sus propias prácticas, lo que se reaccionaria con la capacidad autocrítica que propone la Investigación acción en educación, entendida como la posibilidad de crear un juicio propio sobre la misma práctica.

Del mismo modo se considera la importancia de “Realizar análisis críticos de las situaciones” y “Empezar con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura” (Latorre 2003 pág. 25) esta particularidad de la investigación acción en educación, nos permite pensar el plan de acción a seguir en relación con el tema de investigación, que parte del reconocimiento de las nociones que tenemos sobre naturaleza desde sus expresión más cotidiana hasta llegar a transformar las relaciones que establecemos con el territorio, pasando por la reflexión del aporte de la institución escolar y los conocimientos que se construyen en dicho espacio.

4.4 Diseño de la investigación

El proceso de investigación se considera a partir de la IA en educación como un proceso cíclico o “espiral auto reflexivo” que “inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (Latorre 2003 pág. 32). De acuerdo con lo anterior se toman en cuenta cada una de las fases mencionadas por el autor y adicionalmente se atribuye especial valor al hecho reflexivo de quienes participan en cada una de las fases, para encaminar de mejor manera nuevas acciones, que permitan una comprensión y/o transformación del contexto la que se acude en el problema de investigación, es decir las concepciones sobre naturaleza y los aportes que desde la institución escolar se generan a dicha comprensión, tomando en cuenta que adicionalmente esta será quien guíe las interacciones de los niños y niñas con el territorio.

Vinculado a esta propuesta de diseño se encuentran las orientaciones que a partir del marco teórico ofrecen planteamientos como el pensamiento crítico y la filosofía del buen vivir, pues estos muestran la importancia de mirar hacia adentro y de comprender cada proceso que se emprenda de una manera holística donde todo está conectado con todo. De esta manera se plantean dos círculos reflexivos que se encuentran relacionados y que adicionalmente estarán transversalmente atravesados por la pregunta sobre el conocimiento y los saberes que se construyen en el contexto escolar en relación con cada uno de ellos; del mismo modo se establecen tres fases básicas dentro de cada círculo reflexivo, la primera definida como identificación del problema, la segunda de análisis y reflexión y una tercera fase de acción y evaluación.

Los círculos reflexivos tendrán lugar a lo largo del año 2018 uno en cada semestre, en el primero con la intención de abordar las concepciones sobre naturaleza y las complejidades que supone dicha reflexión, para posteriormente en el segundo círculo abordar la relación de las infancias con el territorio, más específicamente el Humedal Neuta y las comprensiones que alrededor de este se den. Del mismo modo las fases en cada uno los círculos estarán atravesadas por elementos comunes e instrumentos de orden pedagógico que permitirán entablar un diálogo con las infancias.

a. Primera fase- identificación de la situación problema

Si bien el proceso de investigación se inicia con el reconocimiento general del contexto y de la población, en este momento se privilegió la situación del Humedal Neuta, relacionada con el desconocimiento y desapropiación del territorio, lo cual a su vez está ligado a concepciones específicas sobre la naturaleza como recurso, al mismo tiempo que se considera la influencia de los conocimientos que se construyen en el contexto escolar en dichas concepciones.

En esta primera fase se realiza un proceso de inmersión con la población, con el cual se pretende conocer y vincular los intereses de los niños y niñas en posteriores fases, permitir que conozcan las intencionalidades de dicho proceso investigativo y el rol que cumplen dentro de este. El primer acercamiento con la población permite del mismo modo identificar unas primeras nociones sobre el problema de investigación y al igual que establecer un panorama sobre la intervención pedagógica y lo concerniente a la interacción con el grupo.

b. Segunda fase- análisis y reflexión del problema

Esta fase conlleva preguntarse por los inicios, las causas y consecuencias en relación al problema de investigación, de ello ha surgido el cuestionamiento por las concepciones previas de los niños y niñas sobre la naturaleza, la influencia del contexto familiar y escolar en la configuración de dichas nociones que a su vez tiene origen en algo más global como lo es el sistema económico, que se ha encargado de mediar las comprensiones sobre la naturaleza. Sin embargo, para llegar a esta reflexión en primer momento es necesario centrar los esfuerzos desde las intervenciones pedagógicas en movilizar un pensamiento crítico y reflexivo en los niños y niñas sobre su contexto inmediato.

En la tarea de orientar la reflexión de las infancias alrededor de las concepciones de naturaleza, se toman en cuenta aspectos como los conocimientos previos, los escolares en los cuales se encuentra la pregunta por el currículo y las estrategias del maestro, pero además se toma en cuenta la pertinencia de dar a conocer otras formas de vida y relación con el mundo; para lo cual se establecen la experiencia sensorial y la literatura como principales herramientas que permiten otras significaciones.

Se entiende la estimulación sensorial como elemento indispensable que permite “resolver directa o indirectamente las tensiones entre el hombre y el medio y nos lleva a un equilibrio con el mundo, a unas nuevas formas y a una nueva organización de la vida” (Soler 1992 pág. 19). De

esta manera se busca acercar a los niños y niñas a un estado diferente de experiencia sensible que les permita una comprensión de su naturaleza, es decir entenderse dentro de este gran conjunto de lo natural y movilizar una conciencia y reflexión sobre sí mismos, sus formas de interactuar y concebir al otro.

Adicionalmente, se entiende la experiencia sensorial como una posibilidad en el aula escolar para “lograr una mayor atención no sólo a los sentidos, sino también hacia la propia realidad interna y externa” (Fernández 2007 pág. 1) lo cual contribuye a tomar conciencia no solo de los propios sentidos y lo que experimentan, sino también de lo que hace posible que experimente diferentes sensaciones y emociones, es decir el otro; pensar ese otro incluye analizar eso que lo afecta, lo que lo hace feliz y sin duda alguna pensarse a sí en relación con ese otro. Es aquí donde se considera la pertinencia de estas estrategias pedagógicas en función de una fase que procura el análisis y reflexión del problema principal que se identificó a partir de la interacción en el contexto de la investigación.

Por otra parte se considera la literatura como una posibilidad para movilizar el pensamiento crítico y reflexivo de la infancia ya que el abordaje de distintos textos literarios en el contexto de la investigación, permite la emergencia de diversas concepciones de los niños y niñas sobre su entorno, al mismo tiempo que permite presentarles otros horizontes, otras formas de relación del hombre con la naturaleza por medio de textos de literatura indígena y literatura infantil relacionada con el tema de investigación; esto acudiendo al planteamiento de Fonnegra (2013) donde expresa que “ el lector puede, no solo colocarse en el lugar de unos personajes que atraviesan múltiples cambios y asumir sus experiencias como si fueran propias, sino también reflexionar sobre estas experiencias, establecer distancia crítica y ahondar sobre su sentido”(pág. 256) lo cual resulta relevante si se toma en cuenta que ponerse en el lugar del otro es un paso importante para comprender la complejidad de las relaciones, además de la idea de posibilitar

una introspección sobre lo vivido en la cotidianidad y pensarse de manera crítica en esa experiencia.

A partir de la literatura por una parte se busca una autorreflexión de la infancia sobre su accionar en el territorio y alterno a ello, una concientización sobre la influencia de la acción humana sobre el contexto, ya que como lo expresa Nussbaum (2010) las narraciones literarias permiten “pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona, y entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”(pág. 132) es decir ponerse en el lugar de otros, relacionar las experiencias presentadas con la experiencia propia y proponer a partir de la reflexión nuevas formas de comprender y actuar en el territorio. De esta manera se comprenden las estrategias presentadas como una posibilidad de intervenir en el contexto escolar y posibilitar la reflexión de las distintas concepciones e interacciones de los niños y niñas en el territorio, apuntando a transformar en pequeña o gran medida la forma de relación de la infancia con la naturaleza, lo cual se concreta de mejor manera en la siguiente fase.

c. Tercera fase- acción y evaluación

A pesar de que en esta fase se anuncie la acción y evaluación del proceso investigativo no se desconoce el acto de reflexionar y pensar críticamente planteados en fase anterior, como una forma de acción agenciada a partir de las interacciones en el aula y que permiten trascender a aspectos que se salen de ese contexto. Sin embargo, en esta fase se hace referencia a acciones concretas que mediante estrategias pedagógicas tengan un impacto en otros escenarios dentro o fuera de la institución escolar.

En esta fase se concede especial importancia a estrategias como recorridos en el territorio, acompañados de acciones como reconocimiento de su historia, campañas de limpieza y talleres de reflexión sobre aspectos determinantes del territorio, además de los lenguajes de expresión

artística mediante los cuales es posible condensar pensamientos en los que se reflejan las concepciones y/o posibles transformaciones de estas por parte de los niños y niñas. A pesar de que en términos generales la expresión artística no deja de verse como una forma de ocio, se considera un elemento fundamental en los procesos educativos que permita articular múltiples conocimientos, expresar lo que pensamos y como la vía a otras formas de comprender el entorno. Como lo expresa Aguirre (2009) “sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo”(pág. 11), de este modo se entiende la expresión artística como una estrategia que posibilita la comprensión del entorno de diversas formas y permite una interpretación y reflexión de las concepciones del niño sobre su contexto, se asume entonces la expresión artística como “experiencia y práctica transformadora” que permite a las niños y niñas cambiar su entorno individual, social y comunitario .

- Artes plásticas

Las artes plásticas se abordan en el marco de la intervención pedagógica como una forma de expresión infantil que permite exteriorizar pensamientos, emociones y concepciones sobre el entorno; teniendo en cuenta que “El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño(a) reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado en el proceso de seleccionar, interpretar y reformar estos elementos.” (Lowenfeld 1980 pág. 88). Se retoman estos dos lenguajes teniendo en cuenta que mediante ellos, los niños tienen la posibilidad de participar en los procesos pedagógicos y hacer tangible su interpretación del mundo que lo rodea, lo cual los convierte a su vez en formas legítimas de comunicar, protestar o resistir ante aspectos concretos de la realidad.

- Artes musicales

El lenguaje musical se ha venido abordando no desde la intención creativa sino como una herramienta que suscita la reflexión de los niños y niñas; por medio de canciones y danzas se

movilizan las infancias hacia la reflexión de su contexto y permite establecer puentes entre su entorno y lo que se aborda en las canciones, de igual modo mediante este lenguaje se busca una sensibilización teniendo en cuenta que como lo expresa Sarget (2003) “la experiencia sensorial que proporciona la música, enriquece la vida del niño y le otorga equilibrio emocional, psicofisiológico y social” (pág. 197), con lo cual se busca de una u otra manera aportar a la transformaciones de la relación que los niños y niñas niño establece con el otro, con su entorno y consigo mismo.

Del mismo modo a través de estos lenguajes de expresión artística se busca llegar a una evaluación del proceso por parte de quienes participan en él, con la intención de reflexionar sobre aspectos a mejorar, ya sea para tener en cuenta en un nuevo ciclo o como aspectos que se podrían seguir trabajando una vez finalizado el proceso investigativo. Simultáneo a la ejecución de dichas estrategias se plantea generar una sistematización o recolección de los hallazgos del proceso, por medio de técnica como las que se establecen en el siguiente apartado, con la intención de analizar y reflexionar el proceso pedagógico e investigativo desarrollado.

4.5 Técnicas y herramientas de recolección de información

En la IA en educación existen diversas y variadas técnicas que responden a los fines de recolección de información en el proceso de investigación. Sin embargo, se hace énfasis en que no existen técnicas irremplazables ya que se considera que la definición de estas se va dando en el camino, del mismo modo dentro de la propuesta investigativa se visibilizan algunas técnicas que permiten la recolección de la información de manera apropiada.

a. Diario de Campo

Se considera que llevar un registro permanente de las interacciones con la población infantil en el marco de la investigación, permite evidenciar la pertinencia de algunas intervenciones, las reacciones que se dan frente a una temática o práctica por parte de los participantes, los discursos

de los que se valen los niños y niñas para intervenir en el contexto escolar y principalmente, como las diferentes herramientas pedagógicas utilizadas en el contexto permiten un acercamiento y reflexión en el marco de la investigación.

Adicionalmente se considera que “el diario de campo constituye una fuente importante para ponderar la información en tanto que alerta sobre vacíos y deficiencias en los datos” (Bonilla 1997 pág. 129) lo que permite ahondar en algunos aspectos, retroceder o avanzar en la recolección de los datos según corresponda, además de replantearse las intervenciones en el contexto escolar, reconocer variables que sean reiterativas y fijar un primer paso en el análisis de lo sucedido en el contexto de la investigación.

Así pues, se considera el diario de campo como la principal herramienta de un docente investigador ya que en él se pueden condensar no solo los sucesos que tuvieron lugar en las intervenciones sino también los sentimientos a los que dio lugar cada uno de los hechos vividos, como lo expresa Latorre (2003) “El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una dimensión del estado de ánimo a la acción humana” (pág. 61). Se entiende de esta manera que todos los aspectos de la información son válidos dentro del proceso investigativo y pueden constituirse en datos relevantes para el proceso de análisis. En este sentido, dentro de la investigación el diario de campo permitirá una sistematización y posterior análisis de los diferentes discursos y posturas que se dan en el aula de clase alrededor de las concepciones de naturaleza.

Adicionalmente, se considera el diario de campo como una de las herramientas más apropiadas y funcionales dentro de una investigación cualitativa ya que “No hay un modelo de descripción, sino que cada quien capta los elementos que le llaman más la atención de acuerdo con el planteamiento del problema, y esto constituye un dato (como toda la intervención del

investigador)” (Sampieri 2014 pág. 370) es decir, una herramienta que se ajusta de acuerdo a las necesidades de cada investigador y que adicionalmente permite ver éste en que aspectos centra la mirada, lo cual a su vez es susceptible de análisis y reflexión dentro de la investigación.

b. Observación participante

La observación en términos generales, es considerada una herramienta de recolección de información relevante dentro de cualquier investigación cualitativa, ya que “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (Rodríguez, Gil y García 1999 pág. 72) sin necesidad de que quienes hacen parte de la investigación concedan información u ofrezcan datos de manera explícita sobre el problema de investigación. En el aula difícilmente se da la posibilidad para una observación pasiva; cuando se es docente e investigador es difícil desligarse de su rol para simplemente observar; por tal razón se considera la observación participante como una herramienta apropiada para recolectar la información en la IA en educación, ya que permitirá reconocer reacciones, actitudes y motivar debates frente a las diversas comprensiones sobre la naturaleza; pues se tiene conciencia de la complejidad y diversidad de escenarios que se presentan en el proceso de investigación en el aula y la necesidad de intervenir constantemente para recolectar la mayor información posible.

La observación de esta manera se constituye en una herramienta elemental ya que de acuerdo Latorre (2003) “registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos” (pág. 47) aspectos centrales en el contexto de la investigación en el aula, pues si bien se proponen diferentes situaciones o escenarios con distintas intenciones, los resultados nunca van a ser fieles a lo esperado. En esta misma medida el docente investigador debe estar preparado para mediar y orientar las discusiones o acciones en cualquier situación que se presente para obtener de ellas datos que sean relevantes de acuerdo al problema investigado.

Sin embargo, la observación no deja de convertirse a su vez en un reto para el docente investigador, pues como lo expresa Guber (2011) “el investigador está siempre alerta, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social”(pág. 53) aspecto que no siempre se logran en la dinámica educativa cuando se requiere prestar mayor atención al hecho pedagógico o requerimientos de un grupo de alumnos en particular, cuando se precisa observar el grupo en su totalidad; para esos casos se acude a otras técnicas de recolección que permitan acceder a todos los participantes o herramientas que faciliten obtener en detalles lo que se puedan escapar en determinados momentos.

c. Grupos de Discusión

En la dinámica de las intervenciones escolares generalmente se atribuye mayor importancia a la actividad pedagógica misma que a los datos que puedan emerger de ella, por tal razón dentro del proceso de la IA en educación en ocasiones se requiere entrar más profundamente en un tema y centrar la atención en los discursos y en las reacciones de los niños y niñas, así como en las reflexiones que se den en medio de la conversación; al respecto Latorre (2003) expresa que “El grupo de discusión es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o un acontecimiento” (pág. 76) aspecto que se ajusta a los requerimientos presentados y que hacen de esta técnica un componente importante en la recolección de información .

Se considera que mediante el grupo de discusión es posible no solo conocer algunas concepciones de las infancias alrededor del problema de investigación, sino también ponerlas en tensión, ya que mediante esta dinámica se ponen en contacto diferentes perspectivas o puntos de vista, que llevan a cuestionarse los propios. Así por ejemplo se plantea que algunas concepciones sobre la naturaleza se vean cuestionadas o reflexionadas de manera crítica a partir de las diferentes posturas que surgen en el grupo de discusión; sin embargo, se debe tener en cuenta que

la emergencia de los datos o la transformación o cuestionamiento de estas nociones se darán en la medida que el ambiente sea apropiado y permita que quienes participan en el proceso se expresen de manera libre y espontánea.

De esta manera se entiende el grupo de discusión como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacía el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín 2003 pág. 38). Es decir, dicha técnica aportaría no solo a la recolección de información, sino también en el marco de la presente investigación contribuye a la finalidad de transformar algunas prácticas en relación con el territorio, además de permitir una reflexión alrededor de los conocimientos que se construyen en la dinámica escolar.

d. Análisis de documentos escolares

Al momento de recolectar información se deben tener en cuenta que cualquier hecho o acción puede ofrecer datos relevantes dentro de la investigación, de esta manera el análisis de documentos se ha venido consolidando como una técnica válida para la recolección de la información teniendo en cuenta que “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre 2003 pág. 78). Se entiende que es por consiguiente una actividad rigurosa que requiere de grandes esfuerzos por parte del investigador a la hora de captar información que en ocasiones no es explícita, como es el caso de los dibujos; sin embargo, los datos obtenidos a partir de esta técnica suelen ser de gran aporte en la investigación.

En el contexto educativo los documentos escritos contruidos por los niños y niñas se convierten en insumos para el análisis, dado que a través de ellos se da cuenta de nociones, sentimientos, inconformidades e intereses de la infancia; documentos escritos como diarios,

cartas, reflexiones e incluso dibujos permiten conocer aspectos que muchas veces no son observables o que se dificulta expresar de forma oral. En el aula no todos los alumnos suelen tener las mismas habilidades, mientras unos se expresan con fluidez a través de las palabras otros lo suelen hacer de mejor manera por medio de composiciones artísticas como poesías, dibujos y cuentos entre otros. El docente que investiga debe garantizar que independientemente del medio utilizado cada niño o niña sea tomado en cuenta y debe procurar no dejar escapar ningún dato que pueda ser de ayuda en el proceso investigativo.

e. Medios audiovisuales

Se debe reconocer que como seres humanos se nos escapan detalles que en ocasiones son relevantes para la investigación, en esta medida, el apoyo de las nuevas tecnologías es un aspecto importante a tener en cuenta, con la finalidad de ser lo más precisos posible, a la hora de recolectar información. Herramientas como la fotografía, grabaciones de audio y video suelen ser de gran ayuda en los contextos escolares. Por ejemplo, la fotografía puede servir de evidencia, para recordar un suceso o para mostrar algo en particular; de igual manera la fotografía misma o lo que se focaliza en ella, puede constituirse como un dato para el análisis dentro de la investigación.

Las grabaciones por su parte permiten registrar con precisión, para posteriormente entrar a analizar discursos o acciones concretas que sean funcionales a la investigación; de acuerdo con Latorre (2003) “proporcionan una riqueza de datos y se pueden reforzar cuando se utilizan junto con otras herramientas” (pág. 82). Es decir, de la utilización de variadas técnicas depende recoger mayor cantidad de información y obtener datos más precisos y relevantes para la investigación.

QUINTO CAPÍTULO

5.1 Análisis a partir de los hallazgos

El análisis que se presenta a continuación, es producto del trabajo pedagógico, académico, investigativo y sobre todo reflexivo que se dio a lo largo del año 2018 con los niños y niñas del grado cuarto del colegio Jorge Eliecer Gaitán. Las intervenciones que tuvieron lugar con esta población fueron registradas de manera comprometida en diarios de campo y con apoyo de otras herramientas se pudo consolidar una matriz como primer filtro para la definición de las categorías de análisis.

| BITACORA DE ANALISIS | | |
|---|---|--|
| Practica analizada | Hallazgos de la experiencia | Tendencia |
| Reconociéndonos en nuestros gustos e intereses 16 de marzo 2018 (diario de campo 01) Concepciones iniciales sobre naturaleza 06 de abril 2018 (diario de campo 03) Las maravillas que recibimos de la madre tierra 13 de abril 2018 (diario de campo 06) | <ul style="list-style-type: none"> - En el grupo en general se presentan problemas de escucha y formas violentas de relacionarse con el otro - como grupo se dificulta mantener la concentración por un determinado tiempo en una actividad que implique escucha y atención - Los niños y niñas presentan dificultades a la hora de escribir sus pensamientos o expresarlos frente a sus compañeros en el ejercicio académico. | Los niños y niñas en el proceso pedagógico e investigativo: nuevas estrategias para nuevas infancias |
| Concepciones iniciales sobre naturaleza 06 de abril de 2018 (diario de campo 03) Relación humano- naturaleza 13 de abril de 2018 (diario de campo 04) Todos los seres vivos somos importantes 20 de abril de 2018 (Diario de campo 05) Las maravillas que recibimos de la madre tierra | <ul style="list-style-type: none"> - los niños y niñas no reconocen el humano como parte de la naturaleza - Los niños y niñas en su mayoría reconocen la importancia de los demás seres vivos sin embargo consideran el ser humano como alguien superior. - Los niños y niñas buscan favorecer la vida humana antes que las demás formas de existencia en la naturaleza - los niños y niñas consideran unos seres más importantes que otros dentro de la naturaleza - Se piensa en elementos de la naturaleza y su importancia pero siempre en | Visión Antropocéntrica de la naturaleza Trazando un camino hacia la armonía con la naturaleza |

(Figura número 1)

Este proceso estuvo guiado por la estructura planteada por Chacón, Bustamante, y Botero (2015) quienes proponen que a partir de los hallazgos de la práctica se definan unas tendencias, es decir aspectos que sean reiterativos en varias intervenciones. De esta manera se procesaron los diarios de campo y se definieron algunas tendencias, adicionalmente se tomaron en cuenta

aspectos emergentes de la práctica que fueron de gran impacto, para posteriormente triangularlos con las teorías, algunas de ellas propuestas en el marco teórico y otras que emergen a partir de las intervenciones pedagógicas.

A partir de los datos recolectados se definen tres tendencias de análisis, que a su vez contiene unas subtendencias con la intención de aportar a una comprensión más profunda de lo hallado; vale la pena resaltar que algunas reflexiones están orientadas netamente desde la percepción del docente de su práctica pedagógica e investigativa, mientras otras hacen mayor hincapié en reflexiones colectivas que se dieron a lo largo del proceso.

De esta manera en la primer tendencia definida como “el contexto escolar como promotor del cambio de una concepción antropocéntrica a una visión holística de la naturaleza”, se da la discusión alrededor de las concepciones de naturaleza que emergieron de los niños y niñas, algunas de ellas consideradas desde una visión antropocéntrica donde se considera el humano como centro del universo; y se muestra cómo a lo largo de las intervenciones pedagógicas y las reflexiones colectivas se da la transición o transformación de algunas de estas concepciones a una visión biocéntrica u orgánica de la naturaleza.

Por otra parte, en la segunda tendencia se reflexiona de manera más concreta lo que significó el proceso de investigación con niños y niñas, a pesar de que sea un tema transversal en todo el apartado de análisis. Aquí se presentan algunas miradas del docente investigador sobre lo que representa enfrentarse a investigar al mismo tiempo que se interviene pedagógicamente en el aula, entendiendo la complejidad de dicho ejercicio y permitiendo evidenciar algunas falencias que se dieron en el proceso, sin desconocer de la misma manera la riqueza que representa investigar en el aula como aporte a una mejor comprensión de la práctica pedagógica pero también como un ejercicio que promueve la cualificación docente y la construcción de conocimientos desde los contextos escolares.

Finalmente en la última tendencia se presentan algunas reflexiones y cuestionamientos que se dieron en relación a las concepciones de infancias y las estrategias que como docentes promueven al interior de las aulas de clase, permitiendo un cambio en la dinámica escolar que aporte a la configuración de sujetos participativos y sobre todo críticos de lo que se les presenta en su entorno escolar y social. Es necesario decir que la reflexión del rol docente es un aspecto transversal en todo el documento, y se constituye en el principal aporte que desde la IA en Educación se da en la construcción de conocimientos, es decir un conocimiento que surge del maestro, de su intervención en el aula y que se orienta a la transformación de su práctica pedagógica.

5.2 El contexto escolar como promotor del cambio de una concepción antropocéntrica a una visión holística de la naturaleza

En el proceso investigativo desarrollado con los niños y niñas se evidenció que, si bien cuesta promover una transformación en la concepción de naturaleza, no es una tarea imposible, a pesar de que dicho cambio no se da en la totalidad de los participantes. En un principio se pudo establecer una generalidad respecto a la concepción de naturaleza que poseían las infancias del contexto de Soacha con las que se intervino, sin embargo, a lo largo de las interacciones en el aula de clase, en escenarios como el Humedal Neuta y medio de estrategias como los lenguajes de expresión artística, se lograron evidenciar pequeñas transformaciones, tanto de orden reflexivo como en el accionar cotidiano y en las interacciones del aula de clase.

Hablar de naturaleza fue un tema crucial para movilizar el debate y la reflexión en el aula de clase, ya que existen variadas y diferentes miradas alrededor del tema. Por una parte se encuentran unas posturas enmarcadas dentro del utilitarismo, es decir la naturaleza como recurso, que consideran el ser humano como algo exterior y como superior a los demás seres vivos; y por otra parte se encuentran puntos de vista que distan de este modo de ver la

naturaleza, pero que difícilmente se materializan en acciones concretas que favorezcan el entorno y que promuevan un cambio de paradigmas.

En el aula de grado cuarto muchos niños y niñas evidenciaron esta tensión o dicotomía frente a las concepciones de naturaleza; se pudo establecer que por dinámicas familiares y vínculos con organizaciones sociales o comunitarias, algunos niños y niñas poseían una bagaje o mirada crítica sobre el tema que se evidenciaba en los diferentes debates y grupos de discusión, mientras que otros afirmaban hipótesis que en un principio se formularon, sustentadas en aspectos como el estado de deterioro del Humedal Neuta; algunas de esta hipótesis aludían al desconocimiento del territorio, a una visión del humano no como naturaleza sino como algo exterior y la indiferencia ante las crisis ambientales; por lo cual para profundizar en estos y otros aspectos se presentan las siguientes dos sub tendencias una que pone de manifiesto estas concepciones de orden antropocéntrico sobre la naturaleza y otra que muestra otras miradas que estarían ligadas a un nuevo paradigma orgánico o armónico en el cual el hombre reconoce su naturaleza y es más consciente de los efectos de su accionar sobre la vida del otro.

a. Reflexiones sobre las concepciones de naturaleza y el impacto de la acción humana sobre el territorio.

La reflexión aquí expuesta parte de lo vivenciado en el proceso de investigación y que se podría determinar como una realidad generalizada en la comprensión de la naturaleza. Esta concepción producto de la modernidad plantea al hombre como centro de todo, como alguien superior a los demás seres vivos y externo de la naturaleza (Gudynas 2009), idea que ha sido interiorizada por las nuevas generaciones reflejándose en su actuar diario, en sus discursos y elaboraciones en el aula de clase.

Ejemplo de ello se hace visible en las representaciones de naturaleza realizadas por los niños y niñas (ver figura 2 y 3) en las que el ser humano se encuentra ausente; de igual modo se

manifiesta en expresiones como “debemos cuidar el agua porque si no moriremos de sed” (diario de campo 5) en la cual muchos participantes coincidieron tras la lectura del cuento un sueño de Yosisua, en el cual los niños y niñas wayuu exponen la escasez de agua en su región.



Fig 2. Naturaleza. Gabriela



Fig 3. Naturaleza. Samuel

Ante estos ejemplos se puede evidenciar una concepción del mundo y de la naturaleza desde una postura antropocéntrica; en ésta de acuerdo con Cruz (2013) “lo único que tiene un valor moral intrínseco es el bienestar humano; todo lo demás tiene sólo un valor instrumental, es decir, vale en la medida en que contribuye al bienestar de los humanos o lo promueve” (pág. 98). Bajo esta lógica, las infancias han construido su visión del mundo y de manera directa o indirecta han constituido una forma de relacionarse con el territorio.

Desde la llegada de los españoles y sus formas de vida occidentalizadas, que irrumpieron en las relaciones que las comunidades indígenas tenían con el territorio, se evidenció una ruptura en la relación del humano con la naturaleza. Estas relaciones se podrían considerar más armónicas al tener una concepción de la naturaleza diferente, como algo sagrado, como la madre, como alguien que debe ser respetada y que tiene derechos; esta concepción ha sido definida por algunos autores como biocéntrica ya que busca un equilibrio, armonía y respeto por la naturaleza, en palabras de Taylor (2005)

En la perspectiva de una teoría biocéntrica, tenemos obligaciones morales *prima facie* con respecto a las plantas y a los animales silvestres mismos, en cuanto miembros de la

comunidad biótica de la Tierra. Estamos moralmente obligados (*ceterisparibus*) a proteger o promover su bien. (pág. 10)

Esta postura opuesta a la antropocéntrica, bajo la cual se han sentado las bases de la interacción del hombre con su entorno en la actualidad, comprende la necesidad del cuidado de la naturaleza no en función de la vida humana, sino en función de la estabilidad del planeta; del mismo modo la conservación de cada especie se considera una obligación moral por parte de los humanos, pero también como un derecho de la naturaleza.

Respecto a este último planteamiento existen posturas divididas, por una parte se sostiene que sólo los seres humanos pueden ser sujetos de derecho, según Cruz (2013) “en virtud de la tradición jurídica occidental, se niega la posibilidad de reconocer la naturaleza como sujeto de derechos” (pág. 97) pero por otra parte algunos países como Ecuador han adoptado propuestas que constitucionalmente le otorgan derechos intrínsecos a la naturaleza, en función de su preservación y no en función del humano como convencionalmente se da.

En Colombia los derechos ambientales o de tercera generación declarados en la convención de derechos humanos, “toman la naturaleza como un objeto más que como un sujeto, pues tienen como meta proteger el medio ambiente en tanto que los daños a él causados puedan afectar a los seres humanos(Cruz 2013 pág. 103) reafirmando de esta manera el utilitarismo e instrumentalización de los diferentes seres de la naturaleza para el beneficio humano, de lo cual se ha derivado la actuación desmedida e indiscriminada de la sociedad frente a la naturaleza, siempre justificada en el bienestar y desarrollo del hombre.

La anterior discusión también tuvo lugar al interior de los diferentes grupos conformados en el aula, en ellos surgieron posturas como “los animalitos también tienen derechos y debemos respetarlos]...[ellos también tienen derecho a la vida, a una comida y un hogar ” (diario de campo 10), en estas expresiones se puede apreciar un cierto reconocimiento de

derechos en seres no humanos, sin embargo ante la pregunta por los derechos de las plantas y el agua la mayoría concuerda en afirmar que no existen porque “ellos no son seres como los animales o nosotros, ellos no tienen un cuerpo y unos sentidos ”(diario de campo 11). Al ser considerados agua y plantas como recursos y no como seres vivos, la relación cambia y este pensamiento se puede ver reflejado en las condiciones del Humedal Neuta y en las formas en que las infancias interactúan con otros espacios del territorio.

No obstante, se considera que en la sensibilización y reflexión que puede posibilitarse en el entorno escolar esta la oportunidad para cambiar dicho panorama, permitiendo otra experiencia de los sujetos en el territorio, reafirmando otras formas de interacción y de vida, además partiendo del reconocimiento del contexto inmediata como como reflejo del panorama mundial que lleve a cuestionar las acciones cotidianas.

b. Hacia el camino de la armonía con la Naturaleza.

En el panorama actual del mundo, la crisis ambiental se viene convirtiendo en uno de los principales puntos al que el estado y la sociedad en general deben prestar atención; cada día son más evidentes las consecuencias de la acción humana sobre el equilibrio del planeta. La escuela a pesar de que tradicionalmente ha estado orientada a formar en competencias y no en promover un pensamiento crítico, a ritmos muy lentos en las instituciones escolares se viene dando una conciencia por parte de todos los actores (maestros, niños y niñas, directivos y padres de familia) sobre la necesidad de emprender acciones que permitan contribuir en la conservación del planeta, y principalmente en crear una cultura de respeto hacia los seres vivos y la naturaleza en general.

La escuela como institución socializadora de las infancias y promotora en la construcción de conocimientos debe centrar todos sus esfuerzos en intervenir y aportar en la constitución de sociedad, formando sujetos críticos y con una comprensión de las problemáticas de su entorno, con capacidad de emprender acciones que transformen y mejoren las condiciones de vida no solo

humanas o pensadas desde la individualidad, sino orientadas a un bien colectivo el cual toma en cuenta el otro sea humano, planta, animal o agua, siempre desde la igualdad y el reconocimiento de su existencia y su importancia no para la vida humana sino como parte de un todo.

Bajo esta dinámica entrarían algunas posturas de niños y niñas, observadas en las diferentes intervenciones en el aula, las cuales evidencian un grado de conciencia diferente respecto a la concepción de naturaleza y la importancia de relaciones armónicas entre los seres humanos y ella; luego de experiencias como el recorrido por el Humedal Neuta se evidenció una preocupación generalizada en el grupo por el estado de contaminación de dicho espacio, expresiones como “no se debe arrojar basura en el colegio ni fuera de él porque eso puede llegar al humedal]...[la gente no debería botar basura ni escombros al humedal porque contaminan el espejo de agua” (diario de campo 15) o del mismo modo al conocer que este territorio permite la llegada de especies migratorias, estas infancias reconocían su importancia no para el esparcimiento humano sino para la supervivencia de otros seres vivos. Estos aspectos permiten evidenciar una transformación en la concepción de la naturaleza y particularmente del Humedal Neuta ya que en algunos casos no se conocía dicho espacio, ni se reconocía su importancia para la comunidad.

Sin embargo, de acuerdo a Gudynas (2010) algunas de estas reflexiones aún se encuentran dadas desde una visión antropocéntrica que expresa compasión ante el daño ambiental o el sufrimiento de otros seres vivos, bajo esta lógica se muestran las reflexiones de los niños y las niñas luego de una intervención pedagógica sobre la caza de animales, ellos “expresan que no se deben matar los animales porque se extinguen]...[los animales también sienten, por eso no hay que maltratarlos ni matarlos” (diario de campo 13). En estos discursos se puede apreciar cómo los niños y niñas son conscientes de que toda acción tiene una consecuencia y adicionalmente le

atribuyen un valor moral como correcto o incorrecto (lo que se debe y no se debe hacer), aludiendo con ello a la afectación que tienen otros por esta práctica, y se visibilizan en sentimientos de compasión y comprensión de otros seres vivos.

Frente a esta perspectiva también se ha planteado que como seres humanos, en vías de una comprensión o conciencia sobre los efectos negativos de su accionar, existe una tendencia en la cual se pasa de pensar en un beneficio personal, a reflexionar la necesidad de un bien común en el cual estarían incluidos otros seres vivos; se entiende entonces que “en algunos casos ese «bien común» rompe con el dualismo convencional” (Gudynas 2010 pág. 55) al considerar la importancia de determinados espacios o seres vivientes para otras especies. De este modo las reflexiones que a partir de la filosofía del buen vivir se tejieron, siempre estuvieron encaminadas a movilizar dicho pensamiento, no desde el bien individual sino pensando en una integralidad en la que deben coexistir humanos y demás seres de la naturaleza.

Aunque no se podría decir que se logró transformar la visión antropocéntrica de la naturaleza o que se logró una interiorización cabal y profunda de los principios del buen vivir, se evidencia que en los niños y niñas se fortaleció un pensamiento crítico de la acción humana y se movilizó una conciencia sobre la importancia de cuidar el territorio como escenario de la existencia no solo humana sino también de otras especies; en planteamientos como “debemos cuidar el agua porque su escasez no afecta únicamente a los seres humanos, sino también a las plantas y animales” (diario de campo 12). Y “en el Humedal Neuta viven animales y plantas por eso lo debemos cuidar” (diario de campo 15), se observa que independientemente de los beneficios que pueda ofrecerle al ser humano, prima el valor de la vida de otros seres, lo cual evidencia un cambio en la concepción inicial de naturaleza como recurso al servicio de la humanidad. Esto a su vez representa un avance o logro en el proceso de investigación, ya que a pesar de que en algunos casos el tema no fue de total interés para los niños y niñas, se consiguió involucrarlos a

tal punto que cuestionaran sus prácticas cotidianas y tejieran reflexiones poco consideradas en el aula de clase.

5.3 El proceso de investigación con niños y niñas: un motivo de reflexión de la práctica pedagógica e investigativa del docente en formación.

La tendencia que se desarrolla a continuación, surge de la reflexión individual que de manera personal se considera todo docente investigador debe generar alrededor del proceso de investigación con niños y niñas; en esta tienen cabida aspectos de orden institucional y personal que no pueden ser desligados de la investigación. Pues se reafirma la idea de que el investigador también puede ser objeto de reflexión, aspecto que se considera central dentro de la investigación cualitativa.

Aquí se presentan de manera reflexionada percepciones y sentimientos que tuvieron lugar a lo largo del proceso y que de uno u otro modo han influido a lo largo de la investigación. Uno de los temas fundamentales a considerar, es el rol del docente como investigador y las implicaciones que tiene investigar en el aula, lo cual lleva necesariamente a reflexionar el papel de las infancias en el proceso.

Muchas veces se ha cuestionado la idea de concebir la población como objeto de estudio y de cierta forma usarlos con fines de recolectar información, pero por otra parte está el reto que supone involucrar los niños y niñas en la investigación desde la participación activa, a tal punto de cumplir el rol de coautores en la investigación. Del mismo modo se presenta la discusión alrededor de lo que implica cumplir la función investigativa y la orientación pedagógica al mismo tiempo, considerando que en muchas ocasiones la atención sobre uno de estos aspectos implica el descuido del otro, por lo cual se proponen las siguientes subtendencias.

a. El reto de investigar en el aula de clase: el docente entre lo pedagógico y lo investigativo.

Como se venía expresando, a lo largo de la experiencia de investigación con los niños y niñas del grado cuarto del colegio Jorge Eliecer Gaitán, se produjo una tensión constante entre el ejercicio investigativo y pedagógico. Por una parte, encontrarse ante un grupo de 25 niños y niñas que requerían atención y orientación constante en las intervenciones pedagógicas suponía un gran esfuerzo, a esto se suma tener la disposición para observar, captar y registrar aspectos significativos para la investigación, sin hablar de los momentos en los que se intentó que los niños y niñas aportaran reflexivamente desde el rol de coinvestigadores.

Esta situación produjo en muchas ocasiones choques emocionales, sensaciones de fracaso, estrés, negativas ante el proceso de investigar en el aula, además de cansancio físico y cognitivo; aspectos que pocas veces se consideran o entran a hacer parte de la reflexión no solo investigativa sino de la realidad del ejercicio docente en nuestro país.

Ser docente en Colombia como tal vez en muchos otros países es una labor complicada y que sin duda alguna no tiene el reconocimiento y valor que amerita. Frente a esto muchos autores concuerdan en afirmar que existe “una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores” (Martínez, 1999 pág. 39) con lo cual se hace referencia a condiciones laborales y salariales precarias, pérdida de autonomía e instrumentalización del oficio docente. Esto se debe en gran parte al mismo sistema educativo que se ha encargado de crear una visión del maestro como “un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo”(Martínez Boom 2000 pág. 101); es decir la estructura escolar le exige al docente cumplir con un currículo, alcanzar una metas y que los niños y

niñas desarrollen ciertas competencias como prueba de la eficacia de su labor, adicionalmente cumplir con las obligaciones institucionales como planes de área, y reportes de notas entre otros, consumen los pocos espacios que los docentes no dedican al trabajo en aula. Aspectos que de una u otra manera no dan cabida a otras prácticas educativas tales como la investigación, ya que esta implica cooperación y compromiso por parte de los docentes además tiempos adicionales que como se expresaba anteriormente, no están contemplados.

De acuerdo con la investigación desarrollada por Elliott (2000) “es difícil que los profesores se comprometan a la investigación en sus escuelas si tal compromiso no cuenta con suficiente aprobación o recompensa por parte de la dirección” (pág. 45) lo cual muestra la importancia de asumir la investigación no como un acto individual o desligado del quehacer en el aula sino como una labor de cooperación y que permite otros procesos escolares, y porque no como un ejercicio que aporta a la cualificación docente ya que “El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecida a problemas estandarizados como mejor modo de orientar racionalmente su práctica” (Pérez 2000 pág. 9) sino como un profesional de la educación que reflexiona, que construye y que transforma su quehacer cotidiano a partir de dichas elaboraciones; en este sentido la investigación permite estos y otros desarrollos del docente, con los cuales aporta a la reconfiguración de la institución escolar y del contexto social.

Se considera entonces que la investigación en el aula permite una mejor comprensión del ejercicio educativo y de la realidad de los contextos en los que las infancias y los docentes confluyen; al mismo tiempo se reconoce que si bien vincular lo investigativo y lo pedagógico en el aula supone un reto para el docentes, este ejercicio es de gran riqueza ya que aporta no solo a la dinámica del aula sino a la constante formación y reflexión que todo docente debe tener como un agente crítico y transformador de su práctica.

b. A propósito de lo que se investiga con niños y niñas.

En el campo de la investigación con infancias, otro aspecto a tener en cuenta es la pertinencia y relevancia del tema sobre el que se va a investigar, pues de ello depende que se logre una participación activa y la construcción de nuevos conocimientos en el entorno escolar. En la experiencia con la población infantil con la que se trabajó fue posible evidenciar por un lado la pertinencia del problema de investigación, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades que enfrenta, pero por otra parte, no se considera que haya sido un tema del interés de todos los niños y niñas, lo cual lleva a cuestionar por una parte el rol que como docente investigador se desarrolló y adicionalmente las normativas o procesos bajo los cuales se da la investigación en la formación docente.

Frente a este último aspecto se debe hacer la claridad, que es un planteamiento propio, con el que muy probablemente no todos concuerden, pero que surge partir de la reflexión del proceso investigativo; al interior del proyecto curricular de licenciatura en pedagogía infantil está estipulado que a partir del séptimo semestre, o más bien una vez terminado el ciclo de fundamentación e iniciado el de profundización, todos los docentes en formación, deben desarrollar investigación a partir de sus prácticas formativas, para lo cual se solicita inscribirse dentro de una línea previamente dispuestas, que a su vez está orientada por algunos conceptos, (para este caso naturaleza, memoria y poder).

Según la comprensión que se tuvo del proceso con lugar a errores, el problema de investigación debe estar referenciado por estas categorías de la línea, lo cual conlleva a acercarse a un determinado contexto o campo de investigación con la intención de hallar temas o problemas susceptibles de ser investigados, pero que tengan cabida dentro de las categorías antes mencionadas; es decir, en muchas ocasiones los problemas de investigación no surgen directamente de los intereses del colectivo con el que se desarrolla la investigación, sino de lo que

el docente investigador en el marco de una línea considera puede aportar al campo educativo y/o social.

La definición del problema de investigación de acuerdo con Torres (2011) debe ser un acto colectivo o que bien surja directamente de la interacción con los sujetos con los que se va a desarrollar la investigación; no un tema previamente establecido que se busca encajar con determinada población. De ahí algunos de los conflictos y tensiones que se experimentan a lo largo de la investigación; es por ello que como parte de la reflexión y del análisis de la información recolectada en el proceso investigativo se haga mención de la pertinencia de investigar a partir de los intereses y necesidades del grupo con el que se interviene.

Como docente muchas veces se es egoísta y se priorizan intereses particulares sobre los colectivos, o peor aún se busca una excelencia académica que equívocamente se ha sido confundido con complejidad, desconociendo que de lo simple se obtiene la grandeza y que de las preguntas que muchas veces consideramos inválidas o inapropiadas, pueden surgir grandes construcciones. Este planteamiento más que un análisis de datos evidenciados a lo largo del proceso es una reflexión y un llamado a la coherencia, alteridad, respeto y actuar ético que como docentes investigadores se debe tener para con las infancias con las que se interactúa y se pretende construir conocimientos. Del mismo modo es una invitación a la reflexión del quehacer docente, de aquello que se cuestiona o se legitima en la práctica pedagógica e investigativa, pero no desde el discurso sino desde la realidad de las interacciones del profesor con sus alumnos y alumnas, ya que es allí donde se hacen evidentes las dificultades y tensiones que se dan en el contexto educativo.

c. Los conocimientos y experiencias cotidianas en la construcción de conocimientos en el aula.

Durante mucho tiempo el conocimiento del maestro fue considerado como el único válido en el contexto escolar, lo cual mantuvo en la cumbre un modelo de enseñanza transmisivo que garantiza supuestamente el aprendizaje por parte de los alumnos. En este modelo “el alumno debe hacer una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenarla en su memoria” (Pozo 1998 pág. 7). Sin embargo, ante las falencias de esta consigna, los nuevos modelos de enseñanza se han dado a la tarea de mostrar cómo el conocimiento es una construcción social y no un acto memorístico.

Tal como lo han afirmado intelectuales como Bruner y Vygotsky mediante las teorías del desarrollo cognitivo, en las cuales se hace explícita la influencia del contexto social y la experiencia en el aprendizaje, lo cual deja al descubierto que la escuela no es el único lugar en el cual se construyen conocimientos, y si bien es un espacio de gran valor, éste debe reconocer las experiencias previas de los niños y niñas como un aporte en la construcción de conocimiento escolar.

De esta manera se considera que en la reflexión sobre el rol de investigador y pedagogo del docente, se deben tener en cuenta las experiencias de los niños y niñas, partiendo de que éstas han constituido un cúmulo de saberes que a su vez han originado diversas formas de interacción de la infancia con su entorno. Como lo menciona Candela (2006) “las concepciones y el aprendizaje dependen del contexto social y cultural en el que se manifiestan” (pág. 801), lo que permite establecer una relación entre los conocimientos que se construyen y el entorno social, al mismo tiempo que se muestra la necesidad de que las construcciones elaboradas en el contexto social tengan cabida en la escuela, para poder complejizar esos saberes por medio del conocimiento científico que se construye en el aula.

Por lo anterior, se establece la necesidad de que en el contexto escolar, el conocimiento cotidiano sea resignificado de tal manera que se constituya en la base de las construcciones escolares, teniendo en cuenta que “el conocimiento cotidiano, a diferencia del científico, es el que está relacionado con experiencias personales” (Candela 2006 pág. 804) y en este sentido se considera que para lograr un aprendizaje significativo, se hace indispensable la experiencia del sujeto, sus conocimientos o ideas previas, las relaciones que pueda establecer entre lo que se le presenta en el aula de clase y su contexto inmediato, buscando de igual modo transformar la idea de que en la escuela se construyen conocimientos relegados a dicho espacio y no para la vida o que por el contrario la vida real y concreta, no tiene cabida en el contexto escolar, lo cual ha generado fracturas en la forma de construir el conocimiento.

Originalmente la escuela ha optado por darle relevancia a los conocimientos de orden teórico, quitándole valor a los conocimientos prácticos y las experiencias previas de los niños y niñas, Alvarez (2012) indica que “en el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos, encontrándose en una situación de permanente tensión”(pág. 383), por lo cual se considera la pertinencia de la reflexión de las estrategias que el docente lleva al aula de clase y el valor que le atribuye a aspectos del conocimiento como la cotidianidad y los contextos en los que se encuentran las infancias; se reconoce en este sentido la pertinencia de apostar por la articulación de ambos lugares de reflexión y de conocimiento, tanto lo práctico como lo teórico, para lograr una construcción de conocimientos más significativos para los niños y niñas.

Además, si se toma en cuenta que la vinculación de las infancias en el proceso investigativo requiere de una sensibilización y agenciamiento de otras formas de intervenir y participar en el contexto, no solo escolar sino también social; se debe dar entonces la discusión sobre las

prácticas del docente como una forma de legitimar otros conocimientos y como una necesidad que desde la investigación acción en educación se evidencia, para que el docente evalúe su práctica escolar y la transforme en función de mejorar aspectos de su interacción con el otro y de la construcción de conocimientos en el aula.

Alrededor de esto se ha evidenciado gracias a la observación e intervención en algunas clases con los niños y niñas del grado cuarto, que la enseñanza de cierta manera se ha convertido en un afán por cumplir lo establecido en los currículos de cada área, más que un esfuerzo del docente por movilizar la reflexión de la infancia sobre su entorno. Rasgos de esto se evidencian en fragmentos de diarios de campo como el siguiente.

Al llegar al aula de clase se debe esperar que los niños terminen de copiar lo que está en el tablero, tomado de libros de texto usados por la docente titular. Se puede notar que están abordando el tema de los ecosistemas sin embargo los ejemplos son tomados de dicho libro y no sobre referentes concretos para los niños como el ecosistema de humedal o de páramo.
(diario de campo 07)

A partir de estas observaciones a lo largo del proceso pedagógico e investigativo, se prioriza la reflexión a partir de referentes con los que los niños y niñas hayan interactuado, ya sea mediante la experiencia directa como recorridos o salidas de campo, o mediante herramientas como video, documentales, galerías fotográficas o experimentos, que permitan un conocimiento previo de lo que se va a abordar. Del mismo modo se procura por movilizar otras experiencias y formas de intervenir en el aula con el fin de transformar la dinámica escolar.

Se puede recoger a partir de los aspectos abordados en esta subtenencia y las anteriormente abordadas, que el proceso pedagógico e investigativo del docente debe estar en constante reflexión, buscando siempre mejoras en los procesos tanto de construcción de conocimientos con niños y niñas, como en los de producción de conocimientos por medio de la investigación. Del

mismo modo lleva a cuestionar la postura y ética desde la cual se asume el rol de docente e investigador en los contextos escolares, y la necesidad que representa pensarse la labor de educar como una apuesta social y política, que procure por la formación de sujetos críticos, con iniciativa y capacidad de acción frente a las necesidades de su entorno; lo cual involucra pensar diversas estrategias y escenarios para movilizar la reflexión, dar validez a otros saberes y los conocimientos previos que poseen los niños y niñas con las que se interviene, al igual que reconocer sus intereses; aspectos que sin duda alguna están orientados a un cambio en la dinámica escolar, la labor docente y la concepción de la infancia en el contexto escolar.

5.4 Nuevas infancias: nuevos retos y nuevas formas de intervención pedagógica en el contexto escolar.

Existen momentos en el ejercicio de un docente, donde se ve obligado a repensar sus concepciones más arraigadas, esas que muchas veces son cuestionadas o que se desconocen como propias, pero que sin duda alguna se hacen latentes al enfrentar tensiones en la práctica pedagógica, y que requieren de una reflexión profunda para ser comprendidas, ya que de ello depende hallar otros caminos posibles en medio de las dificultades que se dan en el aula.

Bajo este escenario surge la presente categoría, pues una vez iniciado el trabajo de campo se experimentaron algunos sinsabores en las intervenciones, en el aula de clase se dificulta la comunicación con los niños y niñas, la participación en las actividades propuestas, así como también resultaba problemática la forma en que se relacionaban los unos con los otros, la utilización de los espacios y materiales dispuestos; aspectos que entran a entorpecer el proceso no solo pedagógico sino también investigativo como se expone en el siguiente apartado “dado que los niños y niñas no se disponen a escuchar y participar en la lectura en voz alta se debe proceder con el siguiente momento planeado, sin que se pudiera dar un diálogo alrededor de la temática del cuento” (Diario de campo 03 pág. 1). Se puede evidenciar como algunas conductas

infantiles entran a irrumpir el ejercicio educativo, pero sin duda alguna tales sucesos también se convierten en motivo de cuestionamientos por parte del docente alrededor de las diversas estrategias que lleva al aula de clase.

A partir de lo anterior se hace necesaria la reflexión en primera medida acerca de cómo se conciben las infancias, teniendo en cuenta que los diferentes acercamientos que se tiene con los niños y niñas, están soportadas en concepciones muchas veces románticas o descontextualizadas sobre la infancia; y en segundo momento se plantea discutir alrededor de las dinámicas escolares y los diversos métodos o estrategias de los que se valen los docentes en sus intervenciones, ya que como lo expresa Morín (2002) “ La estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo]...[La estrategia se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines]...[La estrategia saca provecho de sus errores” (pág. 25) con ello se resalta por un lado el valor de las dificultades que se presentan en el aula para la reflexión, y se ratifica la necesidad de explorar diversas maneras y recursos para acercarse a los niños y niñas en el contexto educativo, teniendo en cuenta que éste es cada vez más complejo y por tanto implica una búsqueda constante por mejorar la práctica pedagógica.

a. ¿Cómo se entienden las infancias dentro del proceso de investigación? Una pregunta en constante reflexión.

Los niños y niñas a lo largo de la historia se han proyectado como el reflejo de la sociedad, incluso desde la edad media sin que existiera una concepción de infancia como etapa de la vida humana, como lo menciona el historiador francés Aries (1960); periodos en que se consideraban como seres inacabados, adultos en miniatura o en potencia, por lo cual eran expuestos a condiciones que hoy en día consideraríamos inhumanas, épocas en las que ser niño o niña era sinónimo de fragilidad, de vacío o de ausencia.

Pensar las infancias implica entonces tomar conciencia de esas concepciones que se vienen reafirmando desde épocas pasadas, gracias a las cuales la escuela se ha encargado de imponer una serie de dispositivos, de tal manera que la conducta infantil sea regulada, con el fin de aportar sujetos pasivos y dóciles a las sociedades. Este aspecto a su vez ha permitido reafirmar la idea de que “el acceso masivo a la educación proyectó individuos homogéneos, poco autónomos e imaginativos” (Foucault 1975) concepción que incluso hasta nuestros días se mantiene, a pesar de que los niños y niñas de la actualidad distan bastante de los de siglos anteriores.

Se ha evidenciado en contexto de Soacha en el colegio Jorge Eliecer Gaitán una contradicción entre unas infancias condicionadas por dispositivos de poder implementados por los docentes en sus prácticas cotidianas, y otra que reclama nuevas formas de interacción y contenidos más acordes a sus necesidades e intereses. Lo mencionado se manifestó en algunas de las intervenciones que se tuvieron con la población del grado cuarto, dado que se hizo complejo el proceso comunicativo, pedagógico e investigativo, por un lado debido al desinterés que mostraron los niños y niñas por las temáticas y actividades propuestas, y por otra parte dada la dinámica a la cual venían acostumbrados, en la cual eran comunes aspectos como el grito y golpear el tablero para mantener el orden, la organización de las sillas por filas, al igual que la negación de la palabra o la ridiculización pública. Al respecto Moreno (2002) expresa

“los niños actuales se apartan cada vez más de la concepción moderna, que quizás por inercia aún sigue de algún modo vigente en la ideología de las instituciones... Muchas veces, frente a las evidencias de su fracaso u obsolescencia en esa función, esas instituciones redoblan la estrictez de sus consignas con la intención de que “los diablillos descarriados entiendan cómo son las cosas”. Lo cual no hace otra cosa que ampliar la distancia que separa el saber institucional establecido de los niños reales” (pág. 11)

En lo anterior se refleja el ejercicio de poder que durante mucho tiempo los docentes han implantado en el aula, en muchas ocasiones por imposición del sistema educativo. Aquí los aportes de la infancia se consideran carentes de validez, y se ha exaltado el conocimiento del maestro por encima de los saberes y conocimientos previos que tienen los niños y niñas, lo cual ha llevado en muchas ocasiones a considerar que se aprende para la escuela y no para la vida, o que lo aprendido en la institución escolar no sirve para nada, originando incluso la deserción escolar. A raíz de esto se ha generalizado de cierto modo una desconfianza en la institución escolar como espacio socializador y para la educación de las infancias.

De esta manera se evidencia la importancia de desestructurar dicho orden, por medio de una reconfiguración de la noción de infancia, una en la cual se comprenda su diversidad y su complejidad; además de la implementación de estrategias que permitieran otros desarrollos y acercamientos con los niños, niñas y sus entornos, al igual que la vinculación de éstos en el proceso investigativo desde sus intereses, ya que en cualquier tipo de investigación que tenga como intención la participación activa de sus miembros, se hace necesario reconfigurar algunas ideas que como investigadores se tienen instaladas.

Para este caso “la idea de infancia condescendiente y poco crítica” (Guerrero pág. 13) se transformó a otras formas de pensar la infancia, como sujetos críticos, poco maleables y con capacidad de decisión respecto de su participación en el ejercicio pedagógico e investigativo, lo cual dejó en evidencia que incluso quienes se consideran críticos de las formas tradicionales de ver y relacionarse con la infancia, suelen caer en el error de ignorar su poder de decisión y pasar por encima de ella acudiendo a la autoridad que representa la figura del docente.

Del mismo modo en el proceso investigativo gracias a la inmersión de otras estrategias como los lenguajes de expresión artística, se promovieron diferentes formas de construcción de conocimientos, una sensibilización de la infancia ante otras visiones del mundo y nuevas formas

de expresión y participación en el contexto escolar; finalmente por medio de dibujos, canciones, cuentos o poemas muchos niños y niñas encontraron la forma de manifestar sus puntos de vista y sentimientos frente a aspectos escolares y sociales, convirtiéndose a su vez en una forma diferentes de intervención en el contexto escolar lo cual se desarrolla más profundamente en la siguiente subtendencia.

b. Comprensión alrededor de las diversas formas de participación de los niños y niñas.

Hablar de participación infantil, aunque ha sido un tema de gran auge, resulta del mismo modo complejo y es constantemente evadido en los contextos escolares; en principio requiere hacer conciencia de la comprensión que se tiene de la participación, de cómo ha sido ejercida y como en el rol docente se asume, si como un aspecto fundamental en las aulas o como esa tarea que se sigue prorrogando o se declara como asunto de adultos.

La participación en términos generales se remite a la capacidad de expresar opiniones y decisiones en los asuntos que le competen al sujeto en los escenarios de la sociedad; en palabras de Roger Hart (1993), “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”(pág. 17), de lo cual inicialmente se deriva la reflexión sobre la capacidad decisiva que se tiene como sujetos parte de una sociedad, en la que la democracia se ha convertido en una fachada, es decir en un país que aparentemente se declara democrático pero en el cual sus gobernantes toman las decisiones sin el consentimiento del pueblo y sin importar las afectaciones que tenga. Por otra parte frente al reconocimiento del entorno social planteado por el autor, habría que cuestionarse las condiciones que socialmente se han dado para tal reconocimiento, ¿cuáles opiniones y/o decisiones se consideran válidas y cuáles no? Y en esta medida donde se encuentra la infancia ya que históricamente la voz de los niños y niñas ha sido opacada, y en términos decisores es el adulto quien tiene la potestad para asumirlas.

La infancia como se abordó en apartados anteriores, generalmente ha sido concebida bajo una visión de carencia y pasividad, de la cual se desprende que no se considere su capacidad a la hora de tomar decisiones y se niegue en contextos familiares, escolares y sociales la posibilidad de participar. Sin embargo, como se ha expresado, ante las nuevas infancias con las que nos encontramos en el contexto escolar y social se hace necesario reconocer que, de esta misma manera, se dan diversas formas de participación infantil, no siempre de la manera y en la medida que el adulto espera.

A pesar de que la participación infantil se encuentre establecida en la convención de los derechos del niño (artículos del 12 al 17) como uno de los derechos fundamentales para garantizar un pleno desarrollo de los niños y las niñas, esta generalmente no es tomada en cuenta en ninguno de los espacios (familia, escuela y sociedad) establecidos para su ejercicio. En la experiencia con los niños y niñas del grado cuarto del colegio Jorge Eliécer Gaitán se evidenció que la participación infantil no es uno de los focos de atención de la escuela y que en los hogares difícilmente es escuchada la voz de los niños y niñas como lo manifiesta uno de los estudiantes “en mi casa quien toma las decisiones es mi papá o mi mamá, a mí nunca me preguntan nada y si yo digo que quiero algo no me ponen cuidado profe” (diario de campo 5) ante esta situación se puede evidenciar en la infancia una suerte de desconfianza frente a la posibilidad de que su opinión sea escuchada por los adultos, lo cual se replica en las aulas de clase y se hace cada vez más difícil su participación.

Sin embargo a lo largo de las intervenciones en el aula de clase se procuró incentivar la participación infantil por medio de diversas estrategias tales como lluvias de ideas, composiciones por medio de lenguajes artísticos, juegos de roles y diálogos grupales entre otros; finalmente se pudo evidenciar que aun cuando los niños y niñas no estuviesen totalmente concentrados en las diferentes actividades y reflexiones propuestas, estas infancias participaban

de muy diversas maneras, algunos de forma oral, por medio de expresiones artísticas y otros de manera escrita, además de quienes guardaban silencio, ya que es importante hacer mención de éste como forma de participación; Según Lansdown (2005)

La participación es un derecho inherente a la vida del ser humano, es decir que inclusive antes de nacer se participa, por ejemplo, el llanto de un niño es la reclamación de ser atendido por sus cuidadores; o en otros casos, el sujeto que opta por el silencio en cualquier situación también está expresando su posición frente a lo ocurrido; o, por el contrario, el que levanta siempre la mano como señal de solicitud de la palabra. (citado por Quintero y Gallego 2016 pág. 315)

Lo anterior muestra como la participación infantil se manifiesta desde los primeros años de vida e incluso en niños y niñas por temor o simplemente por su configuración subjetiva, se limitan a la hora de hablar en grupo, lo cual no quiere decir que no tengan un punto de vista o que carezcan de capacidad crítica y reflexiva, sino que por el contrario ejercen otra forma de participación que el adulto debe legitimar y respetar.

Al respecto Roger (1993) propone que “los maestros de los primeros años cambian la forma de participación de la infancia y luego amplían esto a la población adulta” (pág. 40), de esta manera se entiende la importancia de potenciar la participación infantil, no solo en el ámbito escolar, sino que dicho ejercicio político logre transgredir el espacio de la institución escolar ampliando la participación infantil a la comunidad y vinculando escenarios como el Humedal Neuta, a pesar de lo complejo de dicho ejercicio ya que en países como el nuestro incluso la participación adulta es deficiente, debido a que a pesar de ser un país democrático, el ejercicio de dicha democracia se ve afectado por las relaciones de poder y por la desigualdad en los derechos de la población.

Es por ello que se considera fundamental en la implementación de las diferentes intervenciones escolares, retomar la participación como un principio rector ya que permite fortalecer capacidades tales como la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la seguridad, la capacidad crítica y generar ambientes de aprendizaje a partir de relaciones de igualdad, de respeto y aceptación del otro y su opinión, aspecto que aportarán no solo a su infancia sino que constituirán unas bases sólidas para su vida adulta.

c. El trabajo en equipo como transformador de la dinámica escolar y como oportunidad para el aprendizaje colaborativo

En el sistema educativo a partir de la llegada del capitalismo, ha prevalecido un carácter individualizador del sujeto; aquí los esfuerzos han estado orientados a formar niños y niñas que sean en su etapa adulta competitivos en el mercado laboral. De esta manera desde los primeros años de escolarización se emplean una serie de dispositivos que van moldeando la infancia, y que poco a poco van siendo naturalizados dentro de la institución escolar; ejemplo de ello se refleja en la organización de las aulas de clase y en las formas de trabajo que se dan al interior de los cursos, realidad que no es ajena para los niños y niñas del colegio Jorge Eliecer Gaitán.

A lo largo de sus años de escolarización los alumnos se han acostumbrado a formas de trabajo individual, tal y como lo manifiesta Iván (alumno de grado cuarto) en una de las intervenciones, “a mí no me gusta hacerme con nadie para trabajar porque siempre hago mejor las cosas solo y a la profe no le gusta que trabajemos en grupo porque hacemos desorden” (diario de campo 12) en esta expresión se puede evidenciar como el trabajo en equipo se ha censurado a tal punto que se presenta resistencia ante la idea de conformar grupos de trabajo. Sin embargo, a lo largo de las intervenciones se dio el intento por transformar esta dinámica, con la intención de visibilizar la pertinencia y potencialidad que tiene el trabajo en equipo en la construcción de conocimientos en el entorno escolar.

A pesar de que esta forma de trabajo no fue bien recibida por toda la comunidad académica, ya que al no ser una práctica habitual es asumido por algunos niños y niñas como la oportunidad para desarrollar otras actividades, lo cual ocasionaba malestar al interior de los grupos y adicionalmente generaba espacio para otras interpretaciones por parte de docentes y directivos los cuales asumen estas actividades como ociosas o desordenadas. No obstante, vale la pena aclarar que en el contexto de la investigación estos espacios permitieron recabar información que muchas veces en actividades académicas se dificulta expresar.

Se considera entonces que el trabajo colaborativo representa una herramienta que contribuye en la labor docente tal y como lo expresan David y Roger Johnson (1994)

En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. (pág. 4)

En efecto a lo largo de las intervenciones se pudo dar cuenta de algunas ventajas de esta forma de trabajo; por una parte, permitió una mejor distribución del espacio y una interacción más focalizada por parte del docente investigador con cada grupo, lo cual dio lugar a diálogos y conversaciones que aportaron a la investigación. Así mismo se evidenciaron progresos en la comunicación entre los niños y niñas y con el docente, ya que el trabajo en equipo movilizó una regulación al interior de los grupos, así como también motivó el liderazgo de algunos participantes.

De esta manera se entiende que el trabajo en equipo es el principio básico para lograr un aprendizaje colaborativo, de acuerdo con Slavin (1992) en él “los alumnos deben trabajar juntos

para aprender y son tan —responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio” (pág. 12) lo cual de entrada le da una connotación diferente al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente deja de ser la figura principal y se atribuye una corresponsabilidad al grupo en la construcción de los conocimientos.

Sin duda alguna este aspecto del aprendizaje colaborativo representa un obstáculo para algunos docentes; en principio porque significa un cambio en su rol y en segunda medida porque de acuerdo con los estándares básicos del ministerio de educación “para poder fortalecer estos aprendizajes en los estudiantes es necesario que también el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros y otras docentes, comparta sus experiencias, debatir sus posturas, profundice sus conocimientos —tanto de su disciplina como de otras— y evalúe sus actuaciones de enseñanza” (MEN 2006 pág. 111), lo cual resulta aún más problemático, ya que esta forma de trabajo no ha sido habitual, de hecho el ejercicio mismo de reflexionar la práctica pedagógica no ha sido interiorizado por los docentes.

Sin embargo, se hace necesario que en la misma medida que se procure por transformar dinámicas escolares en pro de mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente implemente para su ejercicio propio muchas de estas estrategias. De este modo se hace posible que al interior de las instituciones escolares se fortalezcan procesos de investigación y reflexión a partir de la práctica pedagógica, convirtiéndose a su vez en saberes que pueden ser interiorizados y replicados por los maestros como un acervo pedagógico que se ha logrado a través de la experiencia, pero también de la reflexión teórica que no deja de ser un aspecto central en la educación.

Finalmente se puede decir que a partir de las cuestiones abordadas en esta tendencia se llega a la necesidad de una introspección del maestro sobre sus concepciones y prácticas, de tal manera que estas también sean motivo de reflexión en los procesos pedagógicos e investigativos y

permitan a su vez la configuración de un saber pedagógico por parte del docente, la transformación de algunas prácticas y la implementación de estrategias más acordes a la población con la que se interviene, evidenciando aspectos que se pueden convertir en potenciales transformadores de la dinámica social y los paradigmas que se han legitimado a lo largo del tiempo.

5.5 Conclusiones y recomendaciones.

Las reflexiones que se han expuesto a lo largo de este capítulo dan cuenta del trabajo pedagógico e investigativo tanto de niños y niñas como del docente, y la trascendencia de dicho trabajo en aspectos de las prácticas cotidianas, lo cual se considera fundamental dentro de cualquier propuesta de investigación acción en educación. Podríamos decir que en términos general a través del proceso investigativo se cumplieron parcialmente los objetivos planteados, pero adicionalmente, este ejercicio permitió dilucidar algunos otros aspectos que no se tenían contemplados inicialmente en la investigación y que tomaron fuerza en cada una de las intervenciones.

Las experiencias que permitieron llegar a este punto, evidencian que es posible llegar a transformar en pequeña o gran medida las concepciones de los niños y niñas sobre la naturaleza, como se muestra en la primera tendencia desarrollada, siempre y cuando se pueda determinar el impacto de las diferentes acciones en el contexto inmediato de la infancia, vincular otras formas de comprender el entorno y movilizar un pensamiento crítico sobre la acción cotidiana, aspectos que resultan centrales en las tareas de cambiar el paradigma antropocéntrico sobre el cual se ha constituido la visión de mundo que tiene nuestros niños y niñas.

Del mismo modo pensar acerca de cómo propiciar la reflexión de niños y niñas alrededor de sus concepciones de naturaleza conlleva a una reflexión más profunda de lo que el ejercicio docente y lo que implica investigar en el aula; de lo cual se resalta la pertinencia de pensarse

como un docente reflexivo de su práctica pedagógica y evidenciar no solo falencias, sino las ventajas que tiene investigar, ya que a partir de dicho ejercicio se puede lograr una mejor comprensión del quehacer del docente en el aula y la transformación de la dinámica escolar, de tal manera que los conocimientos construidos sean significativos tanto para los niños y niñas como para el docente y las necesidades que evidencia el contexto social. En relación a lo anterior se pone de manifiesto la imperante necesidad de potenciar los procesos de investigación en el aula, una tarea que pocas veces se da a interior de las instituciones escolares y que contribuiría significativamente en la legitimación de la labor docente y en el fortalecimiento de procesos educativos.

Por otra parte, se reconoce la importancia de prácticas educativas que procuren el cambio de una dinámica escolar, que ha puesto en evidencia la indiferencia del maestro ante los conocimientos que puedan construir los niños y niñas en el aula. Con lo cual se hace alusión a integrar a la práctica educativa, estrategias que permitan otras formas de participación, tejer otras formas de relación y construcción de conocimiento en el aula desde la colaboración entre pares, superando la individualización en la que el sistema educativo actual se ha encargado de insertarnos; considerando que estos son aspectos que permiten una socialización diferente de la infancia y que muy seguramente se reflejarán en su vida adulta.

Se puede decir entonces que reflexionar las concepciones de naturaleza en el entorno escolar es una tarea que como docentes debemos asumir, desde el compromiso al que hemos sido llamados de formar seres cada vez más críticos y reflexivos, ciudadanos responsables entre otros aspectos. Del mismo modo se asume que dicho ejercicio tiene unas implicaciones trascendentales en el aula de clase dentro de las que se encuentra la transformación de las dinámicas de trabajo, la relación del docente con los niños, las niñas y de estos con sus compañeros, al igual que la forma

de asumir el conocimiento que se construye y el entorno que convoca tanto a los alumnos como a los docentes.

Se considera que una de las formas más apropiadas de acercarse a dichos fines involucra comprender las infancias en su diversidad, complejidad y constante cambio, entender que de esta misma manera cada niño y niña tiene diferentes formas de ser y de participar en el espacio escolar y social, pero siempre reconociendo que las infancias tienen mucho que aportar tanto a su formación, como en la configuración del docente, que no está de más decir siempre debe estar en constante aprendizajes y cambio permanente, en busca de mejorar su práctica pedagógica.

Del mismo modo se considera que el docente debe estar en la capacidad de asumir los nuevos retos que se le presenten en el entorno escolar siempre desde la reflexión de las diferentes situaciones en las que se involucra, buscando las estrategias más adecuadas para intervenir con los niños y niñas, dentro de las que se encuentran la apropiación de otros escenarios para la reflexión escolar, la vinculación de otras cosmovisiones, saberes y contextos en la construcción del conocimiento, la indagación a partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas, y por último la apropiación de variadas estrategias que permitan otras interacciones y reflexiones en el aula, dentro de las que encontramos los diferentes lenguajes de expresión artística, la literatura y el trabajo colaborativo que por demás ayuda a romper los esquemas sobre los cuales se ha venido soportando la educación.

Finalmente vale la pena resaltar la pertinencia y necesidad de investigar a partir de las diferentes realidades escolares, con el fin de movilizar la reflexión y construcción de conocimiento del maestro a partir de su quehacer en el aula, permitiendo concientizarse de todos aquellos aspectos a mejorar, y dando claridades de todas aquellas prácticas que favorecen su ejercicio. Lo anterior se convierte a su vez en un llamado para las instituciones y docentes que han olvidado la importancia de reflexionar e investigar a partir de la cotidianidad en las aulas,

dejando en claro que este debe ser un ejercicio colectivo, que cuente con el respaldo de la comunidad académica, ya que permitirá una mejor comprensión del contexto educativo, y en esta misma medida transformaciones efectivas que permitan mejorar en ese largo, pero fortuito camino que implica educar las infancias del ahora.

Bibliografía

- Acosta, A (2010) El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Fundación Friedrich Ebert. Ed.
- Aguilar, I (2017) Buen vivir en bosa centro: necesidades y espacios alternativos para construir y habitar el territorio.
- Álvarez, C (2012) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Revista Educatio siglo XXI, vol. 30.
- Aries, P. (1960). El niño y la familia en el antiguo régimen. Madrid
- Beltrán, J y Pérez, L. (1996) Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo.
- Bonilla, E (1997) Más allá del dilema de los métodos, Ed norma.
- Bonilla, S (2016) Imaginarios sobre naturaleza: una experiencia con niños y niñas del barrio Londres. Rev. Infancias Imágenes núm. 16.
- Camacho, Z, Cogua, M y Pineros, K (2016) Proceso de construcción de una huerta escolar como estrategia en la apropiación del Humedal Neuta.
- Candela, A (2006) Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria.
- Chacón, C.; Bustamante, C. y Botero, D. (2015). Construcción de pensamiento ambiental estético-complejo a partir de una experiencia de apreciación cinematográfica en la Universidad del Quindío. Rev. Nodo, núm. 9.
- Choquehuanca, D (2010) Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. Ed América Latina en movimiento.
- Cruz, E (2013) Del derecho ambiental a los derechos de la naturaleza: sobre la necesidad

del diálogo intercultural.

- Elliott, J (2000) La investigación- acción en educación. Ed Morata S.L.
- Escobar, A (2010) territorios de diferencia: lugar, movimiento, vida, redes. Eds. Envión.
- Escobar, D y Guerrero, V (2017) El "cuidado de la naturaleza " a partir de los saberes del niño y la niña para la articulación de la cosmovisión Muisca desde una mirada ambiental.
- Fernández, A (2007) La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. Rev. iberoamericana de educación.
- Fonnegra, C (2013) Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica. Rev. Katharsis núm. 16.
- Foucault, M (1975) Vigilar y castigar.
- Galafassi, G (2001) Las preocupaciones por la relación Naturaleza-Sociedad. Ideas y teorías en los siglos XIX y XX. Una primera aproximación. Rev. Theomai, núm. 3.
- Guber, R (2011). La etnografía.
- Gudynas, E (1999) Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina EN: Persona y sociedad. ILADES.
- Gudynas, E (2009) La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica.
- Gudynas, E (2010) Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Bogotá, D. C.
- Iyokina, F y Peña, M (2014) La relación ser humano naturaleza desde la perspectiva biocultural indígena: un referente particularizado y diverso de aporte a la enseñanza de las

- ciencias naturales y la biología en las escuelas comunitarias indígenas en el contexto amazónico colombiano. Rev. Biografía escritos sobre la biología y su enseñanza, vol.8.
- Johnson, D y Johnson, R (1994) El aprendizaje cooperativo en el aula.
 - Kemmis, S (1988) El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid.
 - Latorre, A (2003) la investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa.
 - López, G (2012) Pensamiento crítico en el aula. Rev. Docencia e Investigación, núm. 22.
 - Lowenfeld, V y Brittain L (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Ed Kapelusz.
 - Martínez Boom, A (2000) malestar docente y profesionalización en América Latina.
 - Martínez, J. (1999): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid.
 - Maya, A. (1991). Ciencia, cultura y medio ambiente. Rev. Cuadernos de Agroindustria y Economía Rural, núm. 26.
 - Mejía, M (2012) las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir-vivir bien y la educación popular.
 - Mendizábal, Sergio (2007). El encantamiento de la realidad: conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana.
 - Min educación (2006) estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanas.
 - Moreno, R (2002) Variaciones en el vínculo parento filial lo largo de la historia. Flacso Argentina.
 - Morín, E (2002) Educar en la era planetaria El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.
 - Murad, R (2003) Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia.

CEPAL.

- Murcia, D y Hernández, Y (2017) relaciones ser humano – naturaleza en contexto urbano
- Nussbaum, M (2010) Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid.
- Pita, L (2016) línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. Revista educación y ciudad. IDEP.
- Pozo, I (1998) Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico.
- Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. Rev. Katharsis, núm. 21.
- Restrepo, B (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, núm. 7.
- Rodríguez, G. Gil, J y García, E (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Ed aljibe.
- Rueda, L y Valencia, Y (2016) Las experiencias artísticas en la apropiación de territorio del Humedal Neuta de los niños y niñas del Colegio Antonia Santos.
- Sampieri, R (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición.
- Sandín, E (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid.
- Santiago, H (2012) Importancia de los humedales Borde Norte Bogotá. Rev. U.D.CA núm. 15.
- Sarget, M (2003). La música en Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. Rev.

Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete.

- Slavin, R (1992) Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.
- Soler, E. (1992). la educación sensorial en la educación infantil. Madrid.
- Sosa, M (2012) ¿Cómo entender el territorio?; ed. Belinda Ramos Muñoz. – Guatemala.
- Taylor, P (2005) La ética del respeto a la naturaleza.
- Torres, A (2011) Aprender a investigar en comunidad II, enfoques cualitativos y participativos en investigación social.
- Urrego, J y Carrillo, D (2016) Experiencia pedagógico-ambiental en la preservación y divulgación para el humedal Neuta.
- Veloza, A y Tibata, P (2015) el humedal de Neuta como aula ambiental para propiciar escenarios de formación ciudadana planetaria en los niños y niñas del Colegio Antonia Santos.
- Wallerstein, I (1996) Abrir las ciencias sociales. Ed. Siglo XXI, México.
- Walsh, C (2012) pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.