

**Sentidos otorgados por los niños y las niñas del colegio Gimnasio Internacional
de Medellín frente al cuidado y la protección del medio ambiente desde una
práctica Educativa Ambiental Popular mediada por el arte**

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

Johana Ramírez Sepúlveda

Asesora

Yuli López García

Licenciada en Educación Infantil

Unilasallista Corporación Universitaria
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Caldas Antioquia

2021

Tabla de contenido

Resumen	5
Introducción.....	6
Planteamiento del problema.....	8
Justificación.....	14
Objetivos	16
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos	16
Antecedentes.....	17
Horizonte conceptual.....	26
Educación Popular Ambiental (EPA)	27
Cuidado y protección del medio ambiente	31
Niños y niñas	37
Saberes.....	41
Práctica educativa.....	45
Arte en educación infantil.....	48
Sentidos.....	53
Diseño Metodológico	59
Enfoque de investigación	59

Método de investigación	61
Población	63
Muestra	63
Técnicas e Instrumentos	64
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	65
Técnicas e instrumentos de análisis de la información	74
La triangulación	74
Matriz de triangulación de la información.....	77
Hallazgos y discusiones	79
Niños y niñas sujetos de sentimientos y seres críticos	79
Agentes educativos partícipes de la Educación Popular Ambiental e influyentes en la construcción de Sentidos.....	89
Conclusiones	98
Recomendaciones.....	101
Referencias	103

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Horizonte conceptual.....	26
Ilustración 2: Técnicas e instrumentos de recolección de información	65
Ilustración 3: Ficha de antecedentes	67
Ilustración 4: Matriz categorial	67
Ilustración 5: Ficha de lectura.....	68
Ilustración 6: Diario de campo	70
Ilustración 7: Matriz de Triangulación	77

Resumen

En esta investigación se propuso hacer un ejercicio de develar los sentidos que le otorgan los niños y las niñas del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín al cuidado y a la protección del medio ambiente desde una práctica Educativa Ambiental Popular mediada por el arte. Al ser de corte cualitativo y teniendo como método la sistematización, las técnicas de recolección de la información que se utilizaron en este proceso fueron la revisión documental, la observación participante y las técnicas interactivas con sus respectivos instrumentos, las fichas de revisión documental, los diarios pedagógicos y la colcha de retazos. En cuanto al análisis de la información se utilizó como técnica la triangulación y como instrumento la matriz de triangulación.

Como conclusión se puede afirmar que hubo un cumplimiento de los objetivos propuestos y cada uno de ellos contribuyó a develar los sentidos que le otorgaron los niños y niñas a la práctica educativa popular ambiental. En este marco, se pudieron develar múltiples sentidos en los niños y las niñas desde lo subjetivo, objetivo e intersubjetivo y en cada uno de ellos, se evidenció una construcción favorable de posturas críticas que aportan al medio ambiente y la relación espiritual que se propone fomentar la Educación Popular Ambiental.

Palabras clave: Sentidos, niños y niñas, cuidado y protección del medio ambiente, Práctica Educativa, Educación Ambiental Popular, arte, Educación Infantil.

Introducción

Al hablar de Educación Popular Ambiental (EPA) en relación con la Educación Infantil, no se debe posar la mirada en el simple hecho de transmitir conocimientos, esta relación sobrepasa este asunto y trasciende el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Es la relación con el medio ambiente, su cuidado y protección la que ayuda a adoptar una postura consiente ante el medio ambiente, la que garantiza la conservación de nuestro medio y de nosotros mismos, además de un mejor vivir en armonía con lo otro; es por ello que, la educación que se imparta en la primera infancia frente a estos asuntos, tiene un gran valor e importancia que no se debe menospreciar en las rutinas de nuestras escuelas y hogares.

Siendo el principal objetivo de investigación el develar los sentidos que otorgan los niños y las niñas, se le está dando relevancia a sus pensamientos, emociones, posturas y todo aquello que emerge a partir de esta experiencia, siendo para este proceso supremamente importante sumergir a los niños y las niñas desde sus primeros años escolares en la incorporación de hábitos sobre el cuidado y protección del medio ambiente, en el pensamiento crítico y en la reflexión no solo frente a sus asuntos personales sino ante lo que ocurre en y con su medio; además, darle valor y recolectar estas experiencias a nivel investigativo, permite que otros investigadores que se propongan lograr objetivos direccionados a la implementación de EPA en poblaciones infantiles, puedan expandir su mirada.

La EPA es sin duda una manera de integrar a los niños y las niñas desde temprana edad a los asuntos ambientales y la búsqueda de mejora para un buen vivir en armonía

con la naturaleza, por supuesto, es importante reconocer y tener en cuenta las edades de los sujetos y las maneras en las que se puede nutrir y fortalecer este acercamiento con el medio, y en este caso se hizo desde una identificación y reconstrucción de los saberes de los niños y las niñas, donde primó en todo momento el uso del arte, el diálogo, el juego y la contemplación.

Al concluir esta reconstrucción, se realizó un proceso de indagación por los sentidos que le otorgaron los niños y las niñas al cuidado y la protección del medio ambiente, fue allí donde se dio valor a las palabras, acciones, discursos y acontecimientos de los mismos por medio de una colcha de retazos, en la que pudieron plasmar todos esos sentidos subjetivos, intersubjetivos y objetivos que surgieron durante la práctica. Estos sentidos, cada uno tan distinto, pero, que al final, apuntaban al mismo aspecto de cuidado y protección del medio ambiente, estuvieron dotados de diversas emociones y sentimientos, atravesados por la experiencia y fueron propagados incluso al ámbito familiar, donde los niños y las niñas inmersos se posicionaron en una postura de compromiso y cuidado por el medio y transmitieron con amor sus aprendizajes a los adultos de su entorno.

En el proceso recorrido en esta investigación hubo contratiempos, alegrías, búsquedas de mejora, sentimientos y emociones de toda índole, pero al final, con cada técnica, instrumento, recurso e intervenciones pensadas desde lo que se quería lograr en los niños y las niñas, se logró dar finalidad a un proceso realmente enriquecedor tanto para la maestra practicante, como para el colegio y los sujetos en cuestión.

Planteamiento del problema

A través de los tiempos, el hombre ha influido de diferentes formas en el contexto que lo rodea, contribuyendo o eximiéndose de la responsabilidad que amerita la relación con el medio, transformando de algún modo dicho lugar, mostrando grandes avances tecnológicos, estructurales, científicos, e incluso, cambios sociales y culturales. El ambiente también ha sufrido graves modificaciones a nivel global:

La degradación del medioambiente se manifiesta con un aumento en el uso y escasez del petróleo, escasez de agua, contaminación de los océanos, la extinción de animales y plantas. A esto se suma además la deforestación, el calentamiento global y el cambio climático. Siendo estos indicadores de una problemática que está afectando a toda la humanidad. A los pobres y ricos, a los países desarrollados y a los que están en vía de desarrollo. La degradación del medioambiente es una tendencia que tiene sus implicaciones en la sociedad, en los individuos y en la educación (Díaz, 2012, p.228).

Esto implica un reto para la humanidad y en especial para la educación, pues es necesario educar desde la primera infancia en aspectos ambientales como su cuidado, protección, responsabilidad, entre otros, para lograr una relación de los sujetos con el entorno armónica y significativa. Para ello, se hace necesario abordar dos miradas diferentes frente al medio ambiente y el objetivo que tiene este en cada una de ellas. Revisando, en primer lugar, la mirada capitalista, una de las más fuertes en nuestro

contexto y en segundo, la visión socialista como propuesta distinta que de forma significativa la viven las comunidades minoritarias de nuestro continente.

La mirada capitalista, implica la utilización económica y acumulativa del ambiente con pretensiones de obtener riqueza, poder y el único aprovechamiento a beneficio de los seres humanos de los recursos que este nos brinda. Foladori, (2018) en su documento *Educación ambiental en el capitalismo*, muestra aspectos de relación entre el capital y el ambiente, donde afirma que:

La producción capitalista pone de cabeza la orientación de la producción según el valor de uso. [...] El metabolismo de la economía capitalista con el ambiente externo está totalmente regulado por los precios. Se sustituye una materia prima natural por otra, según los costos de producción y la potencial ganancia. Se explotan determinados recursos naturales según la ganancia que puedan brindar. Se concentra la población en determinados ecosistemas según las ventajas que las inversiones de capital ofrezcan (p.51).

Según lo anterior, para el capitalismo, la naturaleza es un recurso intercambiable por dinero, que se puede explotar tanto como lo requiera el ser humano, a único beneficio de los hombres, agrega también, que el dinero que se paga por esto, compensa el deterioro que se le causa a la naturaleza haciendo una descarada mirada equitativa entre el ambiente y el precio que se le da. Esto posiciona el capitalismo en un lugar donde el hombre se siente “superior” a la naturaleza y cree que puede hacer de ella lo que

necesite, otorgando ganancias sin retribuciones a beneficio de la misma, centrándose en lo individualista.

Por otro lado, se hace necesario para esta investigación ampliar la mirada socialista frente al medio ambiente, dado que, en nuestro continente existen diversas comunidades indígenas y campesinas que están posicionadas en otra postura, luchan incansablemente contra la desigualdad social buscando proteger la “Madre Tierra” y posibilitan el rescate de ideas sentimientos, emociones, tratando de dar respuestas a las problemáticas de las realidades desde lo comunitario. Bermúdez (2007) afirma que “Para las comunidades indígenas existe necesariamente una visión integral entre hombre y naturaleza. El hombre es tan sólo una parte de ella y no su artífice o su modificador absoluto” (p.180), esto da a entender que, no ven a la tierra con una mirada económica como lo hace el capitalismo, ni mucho menos se sienten superior a ella, más bien, la naturaleza es la que brinda hospedaje entre sus campos, alimento a sus familias, oxígeno a sus cuerpos y claramente, debe ser retribuido todo esto, resaltando que no se posee ningún poder sobre ella.

Con lo anterior se puede afirmar desde el pensamiento indígena, que, el ser humano necesita más concientización sobre su rol en la tierra, sentirse parte de ella y no un ser superior y predominante, más bien, debe establecer una relación de pares donde la naturaleza nos brinda mucho más que sus recursos y nosotros lo agradecemos, cuidamos y valoramos. Para ello, es importante la concepción de Educación Ambiental, exponiendo aquí la definición de La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) (1970), citado por Otero (2000) “es el proceso que consiste en

reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico” (p.36) dándole una mirada Popular donde se recurre al pensamiento crítico, problematización y reflexión de asuntos sociales y ambientales buscando la concientización; además de esto, es necesario abordar temas de tanta importancia como, el conocimiento propio y una buena relación con el otro, como diría Bermúdez (2007) “el conocimiento del mundo y de los otros avanza en la medida en que se adquiere un mayor conocimiento de sí mismos” (p.180). Entonces, pareciera ser que, se requiere de una preocupación no solo en la relación de los sujetos con el medio ambiente sino también, una implicación en las relaciones interpersonales e intrapersonales que se tienen entre sujetos.

Las infancias no deben ser vistas como algo alejado de estas relaciones, por el contrario, es necesario seguir nutriendo el espíritu curioso y de asombro que muestran los niños y niñas desde muy temprana edad hacia lo que los rodea, como diría Moacir Gadotti (2017) “desde niños nos sentimos profundamente unidos al universo y nos colocamos delante de él con una expresión mixta de respeto y asombro” (p.4), Por ende, es inconcebible separar a los niños y niñas del medio natural y como ciudadanos y/o educadores en pro del ambiente, aportar para que la relación de respeto y asombro no sea configurada por pensamientos de poder e intereses económicos a medida que van creciendo sino, motivar desde los intereses de las niñas y los niños al cuidado, la reflexión y a tener una relación espiritual y significativa con el medio.

En el contexto de la investigación, Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, ha sido posible un ejercicio de observación, participación y revisión documental centrando la mirada en los aspectos relacionados con la educación Ambiental Popular en el grado Jardín. La huerta escolar, ha sido el escenario más frecuentado por los niños y niñas durante este tiempo, allí se dirigen a realizar procesos de observación, registro y ayudan a cuidar de ella, como parte de su proyecto “somos granjeritos”. En cuanto a lo documental su base es “el juego de roles”, no hay en la fundamentación teórica del proyecto, ni una mirada posada en la Educación Ambiental y aunque desde lo práctico no tiene una función meramente economista y productiva -como se observó en el capitalismo-, hay una mirada muy fuerte en aprender lo instrumental con poca reflexión por lo que acontece allí, involucrando a los niños y niñas en la mayoría de funciones que requiere su cuidado: siembran, riegan, podan, desyerban, tienen compostaje, cosechan, pero, no viven en este escenario experiencias de relación armónica y significativa de protección y agradecimiento como las que viven las comunidades indígenas hacia el medio ambiente.

Se hace necesario llevar a los niños y niñas a crear relaciones de afecto en estos ambientes con sus compañeros, con la naturaleza y con ellos mismos, como fuente de vida fundamentada en la Educación Popular Ambiental y a reflexionar sobre lo acontecido allí, favoreciendo desde esta, la participación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el valor de lo propio, el cuidado y protección del ambiente, fomentando actitudes y aptitudes que permitan la comprensión y apreciación de las relaciones consigo, con los otros, con la cultura y con la naturaleza.

Por lo anterior y teniendo en cuenta diferentes aspectos que interesan a la investigación, se plantea la pregunta:

¿Qué sentidos le otorgan los niños y las niñas del colegio Gimnasio Internacional de Medellín al cuidado y a la protección del medio ambiente desde una práctica Educativa Ambiental Popular mediada por el arte?

Justificación

La crisis ambiental nos hace un llamado a repensar la relación que están estableciendo las nuevas generaciones con el medio ambiente, no podemos seguir educando en el consumismo y en la supremacía del ser humano frente a los otros seres vivientes del planeta; como educadores, tenemos una gran responsabilidad no solo con los educandos sino también con el planeta.

La Educación Popular Ambiental según Raúl Calixto (2010) “representa una alternativa significativa para analizar, reflexionar y proceder a una construcción colectiva de las relaciones entre la economía, la sociedad y la naturaleza” (p.24), por ello en esta investigación, se cree que llevando a cabo una práctica Educativa Ambiental Popular mediada por el arte, se puede desarrollar o fortalecer en los niños una relación de espiritualidad y conexión con la naturaleza, donde haya cabida a la comprensión y reflexión de su cuidado, el por qué y para qué hacerlo, además de permitir que el niño y la niña se expresen y participen. Se utiliza la EPA, porque nos brinda principios fundamentales, como la construcción de comunidad colectiva, la reflexión política, ética y social frente a los asuntos de la sociedad y de la naturaleza, considera el valor de los saberes ancestrales y el valor de las comunidades originarias de nuestros pueblos (indígenas y campesinas) y, además, fomenta la concientización ambiental crítica.

Con la utilización de la Educación Popular Ambiental, se espera formar niños y niñas que le otorguen sentido desde sus dimensiones al trabajo colectivo, a la participación, a las relaciones de afecto, al diálogo, a la conciencia, a la elección, al agradecimiento, a la reflexión y al respeto por el otro y por el entorno, siendo estos,

algunos componentes fundamentales de la Educación Ambiental Popular; debemos dejar atrás la educación capitalista con base en el consumismo, la producción desmedida y la acumulación, y establecer prácticas educativas que unan a la sociedad con su entorno.

Fijando la mirada en los intereses que tienen los niños y teniendo en cuenta que, en este contexto cada periodo cambia el proyecto, veo en el arte una excelente oportunidad para trabajar estos asuntos dado que, posibilita la expresión y participación de los niños y niñas en cualquier circunstancia, atravesando por sus cuerpos todo aprendizaje y experiencia.

El arte sería el dispositivo pedagógico por el cual se pretende crear o fortalecer los aspectos anteriormente mencionados, apoyando en la creación de material didáctico, bailes, canciones y otros significativos, para el establecimiento de relaciones intrapersonales e interpersonales, porque no se puede dejar a un lado las relaciones consigo mismo y con el otro que implican, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el valor de la cultura, el hablar, el escuchar, el cuestionarse, el expresarse, entre otros, y contribuye a una buena relación con el entorno.

Objetivos

Objetivo general

Develar los sentidos que le otorgan los niños y las niñas del colegio Gimnasio Internacional de Medellín al cuidado y a la protección del medio ambiente desde una práctica Educativa Ambiental Popular mediada por el arte.

Objetivos específicos

Identificar los saberes de las niñas y los niños acerca del cuidado y la protección del medio ambiente.

Reconstruir los saberes y experiencias de los niños y niñas a partir de una práctica educativa popular ambiental mediada por el arte.

Indagar por los sentidos que le otorgan las niñas y los niños al cuidado y a la protección del medio ambiente a partir de la práctica educativa ambiental popular.

Antecedentes

Se han encontrado diversas investigaciones que antecedieron este trabajo y sus temas se relacionan directamente con educación ambiental, arte, cuidado y protección del medio ambiente, primera infancia y Educación Popular Ambiental.

Hay investigaciones en torno a Educación Ambiental que enfocan su mirada en el estudio de las estrategias implementadas o a implementar para permitir la reconfiguración de espacios e inclusión de la primera infancia en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones de educación frente a este aspecto. Una de ellas es, *Estrategia pedagógica para favorecer la educación ambiental en primera infancia: manejo de residuos y recuperación de zonas verdes*, de los autores Safira Emilia Cortés, Stephanie Carolina García y Carlos Eduardo Pérez (2017), en ella, se busca que los niños con menor edad del colegio Eduardo Umaña Mendoza de Usme Bogotá, se integren al PRAE de la institución, lo cual fue posible por medio de la observación, identificación de procedimientos y realización de talleres, donde se concluyó que, sí aporta de manera positiva en los niños, el acercamiento desde temprana edad al desarrollo de una conciencia con base en la Educación Ambiental y se evidencia también, una actitud más reflexiva por parte de los docentes.

Por otro lado, en la investigación *Educación Ambiental y Primera Infancia: Estudio de caso Institución Educativa Normal Superior y Fundación Educadora Carla Cristina del Bajo Cauca*, las autoras Dina Marcela Díaz Mendoza, Liceth Eliana Castillo Martínez y Paola Cecilia Díaz García (2014), hacen una búsqueda dirigida a la vivencia de procesos relacionados con Educación Ambiental, preguntándose de manera especial por el cómo

y desde qué perspectivas o nociones se está enseñando a los niños este aspecto, de manera que favorezca la relación de los habitantes de este lugar con su entorno o por el contrario, saber si es necesario un plan de mejora. En base a ello y lo encontrado en el contexto, concretan que es necesaria una visión de Educación ambiental que vaya más allá de lo naturalista y económico, deben ser involucrados aspectos ambientales, sociales y reflexivos frente a este asunto. Sin embargo, aunque la propuesta es muy interesante, pareciera ser que, en este proceso no se desarrollaron las estrategias de mejora, no al menos, en esta investigación.

Hasta ahora, aunque las investigaciones retomadas dan un muy buen panorama de lo que se puede lograr incluyendo la Educación Ambiental en las aulas, involucrando en mayor medida a los niños y niñas en este proceso y desarrollando estrategias que ayuden a favorecerla, no se ha evocado al arte de manera concreta como mediadora y generadora de conciencia ambiental para favorecer el cuidado y la protección de la naturaleza, por ello, se remite a investigaciones que muestran una a una, los diversos modos que hay para generar esta conciencia ambiental desde la expresión artística.

No solo recurriendo al arte, sino también a la reutilización y aprovechamiento de materiales reciclables, la investigación de la Yina Liseth Vargas Yate (2016) llamada "*Sistematización de la práctica profesional. Dejando huellas verdes para la primera infancia: en el jardín social Sol y Luna*", se enfatiza en lograr la comprensión, sensibilización y concientización de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, de conceptos fundamentales sobre el medio ambiente, su cuidado y protección y, además, de la importancia de respetar y conservar el medio ambiente,

utilizando el arte como mediadora de planeaciones y actividades realizadas con material reciclable. Los logros obtenidos, según la autora, superaron sus expectativas, dado que, se involucró a toda la comunidad educativa e inspiró a otras Instituciones del sector, destacando las voces de los participantes, quienes afirman haber tenido un crecimiento tanto en lo personal como en lo profesional, facilitándoseles la adquisición de nuevos aprendizajes y hábitos que ayudan a proteger y cuidar el medio ambiente.

En el mismo orden de ideas, Cristina Alejandra Riscanevo Lavacude (2017), nos habla en su investigación llamada *“El arte y creatividad en el aprovechamiento de residuos sólidos como estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en los estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa Departamental Mariano Santamaría sede Simón Bolívar”*, de la importancia de realizar un diagnóstico, en este caso, con respecto al conocimiento que tienen los niños y las niñas sobre la preservación y el cuidado del medio ambiente. Resalta que en esta comunidad hay poca comprensión frente a muchos aspectos ambientales y crea una estrategia llamada “creando ando reciclando”, con la que logró crear hábitos orientados a la responsabilidad y cuidado con y del medio ambiente, además, fomentó la creatividad haciendo relevancia en el aprovechamiento de los residuos sólidos, siendo estos utilizados para crear material didáctico y artístico.

Reconociendo que hay diversas maneras de expresarnos artísticamente y de generar conciencia en niños y niñas, se resalta la investigación de Anibal Alexander Valderrama Maturana (2019), dado que, llevó a cabo una investigación en la que utilizó una estrategia que involucra el arte, el tema ambiental, la lectura y las TIC, a la cual llamó

“Ecocuentos: educando a la primera infancia en el cuidado del medio ambiente aplicando las TIC”. Como lo dice el título, el autor utilizó “ecocuentos” los cuales fueron mostrados por medio de las TIC, además de crear diversos personajes que acompañaron el camino de la investigación deslumbrando a los estudiantes y permitiendo una mayor atención de ellos en las sesiones, con estos, se pretendía incentivar el cuidado y la protección del medio ambiente de una manera didáctica e innovadora, siendo muy acertada para la era en la que estamos y enriquecedora, porque generó aprendizaje por medio de experiencias significativas y prácticas. Asimismo, este proyecto generó un mayor compromiso por parte de los agentes educativos entre ellos las familias, dado que, se sintieron responsables de ejercer roles ejemplares en pro del cuidado y la protección del ambiente.

Tanto con el aprovechamiento de residuos para hacer productos artísticos y didácticos, como en la utilización de ecocuentos, se lograron direccionar estas investigaciones al cuidado y la protección del medio ambiente, permitiendo a los niños y niñas expresarse de diversos modos, pero hacia un mismo fin: educar en y por el medio ambiente desde el arte; con esto se logra evidenciar el fuerte impacto que tiene el arte y lo significativo que puede llegar a ser una práctica de este tipo.

Sin dar por terminado este recorrido por investigaciones que se preocupen por el medio ambiente y recurran al arte como estrategia, se encuentra que la siguiente investigación, reconoció como problema el desconocimiento sobre el cuidado del medio ambiente y aspectos que se relacionan a él. En este caso, *“Murales Con-Sentidos, una estrategia didáctica de sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente”*, de la autora

Bertha Yolanda Espejo Ramos (2019), quien abarca el cuidado del medio ambiente como algo que concierne a los aspectos familiares, sociales y culturales. Establece tres experiencias esenciales que, a través del muralismo, sensibilizan a la población y desarrollan la creatividad de los estudiantes aportando a la protección del medio ambiente y al disfrute por las expresiones artísticas. En primer lugar, se abarca la experiencia creativa, donde se generan espacios que permitieron una mayor apropiación del entorno y el encuentro con la naturaleza, de una manera respetuosa y consiente, haciendo énfasis en el desarrollo de la creatividad; en la experiencia sensible se hace un recorrido hacia el interior de los estudiantes, pretendiendo con esto, el reconocimiento de los sentidos, desde la sensorialidad y el descubrimiento de lo que genera en ellos la relación con el entorno y por último, en la experiencia productiva, se recolectan los aprendizajes obtenidos, se realiza una creación colectiva y producción de los murales ambientales. Con esta secuencia de experiencias se logró incrementar el interés de los estudiantes por el cuidado ambiental y por las expresiones artísticas, también mejoró de manera significativa la convivencia escolar de los estudiantes con la inmersión de diálogos artísticos, ambientales y culturales posibilitando, además, el reconocimiento de ideas y planteamientos en torno a la importancia del cuidado del medio ambiente y creando juntos nuevas estrategias.

De igual forma, se vuelven a retomar los Murales junto con folletos, la invención de grupos ecológicos, la siembra de árboles, campañas de reciclable, el abono orgánico y otros, en una investigación un poco más antigua del autor Héctor Mauricio Parra Neira (2013), quien construyó e implementó estrategias que se orientaron a la creación de una conciencia y conocimiento ambiental en su investigación llamada "*Generando conciencia*

ambiental en niños y jóvenes de la Institución Educativa La Fuente de Tocancipá para rescatar y preservar el ambiente que nos queda". Aquí el autor cuenta como, con la inmersión de proyectos ambientales en los que pretendía invitar a la comunidad a cuidar y proteger el medio ambiente, logró mucho más que ello, puesto que, con la mediación del arte se forjó una unión de intereses en los jóvenes de la comunidad, llevándolos a trabajar en equipo, concientizarse y preocuparse en mayor medida por la problemática ambiental, visto en la iniciativa de participar y compartir de manera voluntaria sus aprendizajes con el resto de la comunidad incluidas sus familias.

Se reconoce el valor de los murales, logrando identificar por medio de estas dos investigaciones, que generan procesos de aprendizaje y trabajo colectivo, donde se comienzan a forjar intereses y soluciones desde lo comunitario, logrando con ello, no solo concientizar sobre la relación y el trato que se le da al medio ambiente sino también, mejorando de manera significativa las relaciones interpersonales, el diálogo entre pares y el respeto por el otro y su opinión.

Por otro lado, Luis Raúl Mena Contreras (2016) en *"Talleres de creación con materiales no convencionales para la educación ambiental en los escolares de 3er grado de la escuela Jesús Menéndez"*, se remite a la creación plástica como otra forma de utilizar el arte para generar conciencia por el cuidado y la protección del medio ambiente en niños y niñas y fortalecer la Educación Ambiental en esta comunidad. Al igual que otras investigaciones aquí retomadas, realizó un diagnóstico que permitió identificar potencialidades y carencias en los estudiantes, además de tener en cuenta sus características, el tipo de enseñanza de la institución y las prioridades que tienen,

mostrando gran preocupación por las necesidades e intereses del contexto, para poder elaborar una serie de talleres que aportaran de la mejor manera a la conciencia ambiental. Estos trajeron consigo la motivación, el deseo de educarse ambientalmente y una conexión natural y social de los partícipes con la naturaleza y sus pares, llegando a considerar finalmente que, el uso de las artes plásticas contribuye de manera positiva a la integración de una Educación Ambiental.

Es supremamente grato descubrir que, el arte en sus diversas expresiones haya logrado tantos cambios en comunidades educativas a modo de mejora. Son muchas más las investigaciones que abordan este tema, sin embargo, se concluye con las aquí retomadas que, sí es viable utilizar el arte como mediadora porque además de ser una manera de concientizar, desde algo que por lo general disfrutaban las niñas y los niños, es una excelente herramienta para generar aprendizajes en pro del cuidado y la protección del medio ambiente, añadiendo a ello, el fortalecimiento del compañerismo, el respeto, el compromiso, el buen trato, el trabajo colectivo y solidario que se evidenció en los participantes de varias investigaciones.

Finalmente, resulta primordial recurrir a una investigación que nos hable de la Educación Popular Ambiental (EPA), dado que esta lleva a los sujetos a una reflexión más profunda de las problemáticas vividas en el contexto, además Eetzli Itzel Morales Reyes, Jesús Gastón Gutiérrez Cedillo, Xanat Antonio Nemiga y Miguel Ángel Balderas Plata (2016), en su investigación *“Educación ambiental popular para el manejo sustentable de recursos naturales en una localidad rural del Subtrópico mexicano”* hablan de la inclusión de valores como la solidaridad, la cooperación, la autonomía y la equidad,

que dirigen de cierto modo la mirada al cuidado y protección del medio por un bien común, al igual que las investigaciones pasadas. En esta investigación se diseña, ejecuta y evalúa un programa cuyo principio denota precisamente en la EPA, realizando un diagnóstico para el conocimiento de los saberes previos y la realización de una serie de talleres que pretenden educar en cuanto al manejo sustentable de los recursos naturales, con el fin de mejorar las relaciones entre la comunidad y su contexto natural, promoviendo una reflexión crítica frente al conocimiento de problemas naturales y sociales de manera contextualizada.

La realización de esta investigación y la participación de los habitantes de la comunidad en las actividades, fue creando conciencia de la importancia de estos para aportar positivamente a su comunidad y ayudó significativamente a la formación de varios valores como tolerancia, compromiso, respeto, sentido de pertenencia, democracia y responsabilidad, además de fortalecer la capacidad crítica de sus habitantes e incentivar la auto-reflexión a la hora de reconocer sus debilidades y fortalezas, para con ellas, poder definir, aportar, ejemplificar y proponer acciones para mejorar su contexto, planteando al fin, algunas alternativas para el cuidado sustentable de recursos naturales en su comunidad.

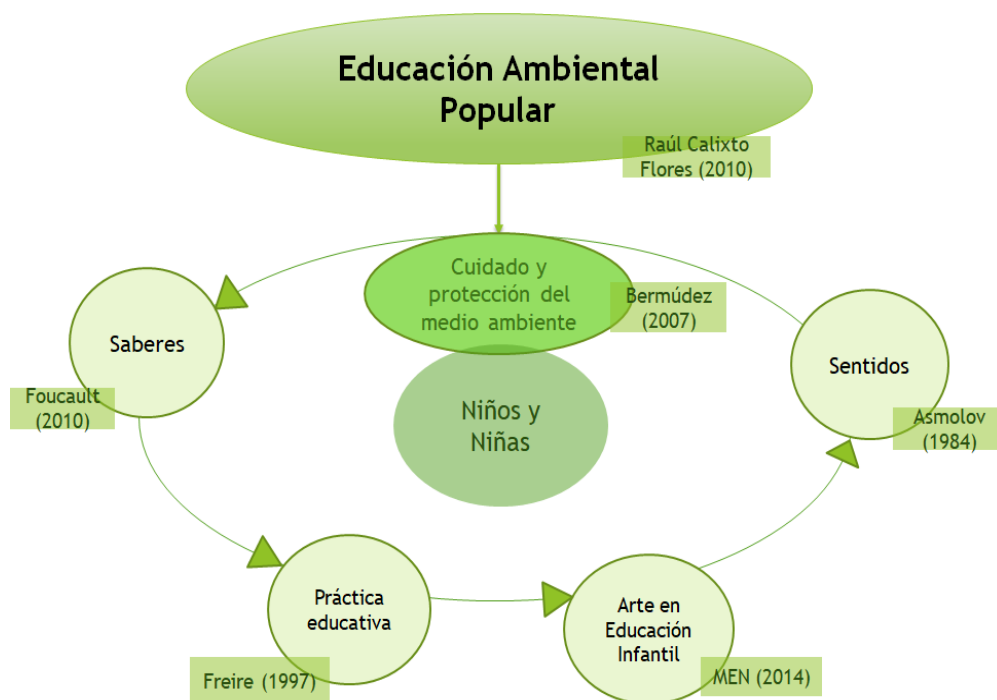
En conclusión, se logra patentizar en diversas investigaciones el valor de un diagnóstico que ayude a visualizar las problemáticas de la comunidad a trabajar; también pareciera ser que, estas estrategias logran abarcar no solo el ámbito ambiental sino también el social y cultural, aportando de manera especial a la conciencia ambiental desde la unión comunitaria.

Después de esto, es claro que el arte y la Educación Popular Ambiental, hacen muy buen equipo, dado que, el arte posibilita la expresión, la creatividad, el trabajo en equipo y la generación de aprendizajes de una manera más significativa pasada por la experiencia de crear y, en este caso, concientizar apoyando a la EPA que, desde las palabras de Reyes, (1994) citado por Reyes y otros (2016,) “incorpora los planteamientos ecológicos de la educación ambiental y los aspectos sociopolíticos de la educación popular” (p.52), añadiendo un aspecto más reflexivo, un compromiso político, social y ambiental que comprende a nuestro ser como parte de la naturaleza y de un contexto cultural, que involucra no solo cuidar el ambiente sino el preguntarnos por qué cuidarlo, estableciendo una conexión espiritual con él. También incorpora la preocupación, la investigación y búsqueda de mejoramiento en diversas comunidades por el cuidado y protección del medio ambiente, cuestionando sobre los roles que ejercemos como seres humanos y buscando soluciones a la problemática no solo ambiental sino también, social y cultural.

Horizonte conceptual

Desde lo que interesa a esta investigación, se hace necesario recurrir a la definición que estructuraron algunos autores y autoras de los conceptos: *Educación Ambiental Popular, cuidado y protección del medio ambiente, niños y niñas* (como sujetos que darán sentido a la práctica), *saberes, práctica educativa, arte y sentidos*, siendo fundamental su comprensión y entendimiento a la hora de abordarse investigativa y prácticamente.

Ilustración 1: Horizonte conceptual



Educación Popular Ambiental (EPA)

Para iniciar este rastreo conceptual, desde lo que se concibe como Educación Popular Ambiental (EPA), se recurre a una cita de Javier Reyes (1994) expuesta en la investigación de Reyes y otros (2016), en la que plantea que “La educación popular ambiental incorpora los planteamientos ecológicos de la educación ambiental y los aspectos sociopolíticos de la educación popular” (p.52).

Siendo este concepto un compuesto entre la Educación ambiental y Educación popular, se considera necesario hacer un abordaje por separado de cada uno, resaltando lo que se considera por Educación Ambiental en la legislación colombiana y países aledaños y a la Educación Popular, desde uno de sus mayores representantes, Paulo Freire.

En primer lugar, desde el Ministerio del medio ambiente de Chile (2020), la Educación Ambiental se entiende como un asunto que se enseña a los ciudadanos, generando con ello consciencia, resguardo y protección ambiental:

Se trata de un proceso a través del cual buscamos transmitir conocimientos y enseñanzas a la ciudadanía, respecto a la protección de nuestro entorno natural, la importancia fundamental sobre resguardar el medio ambiente, con el fin de generar hábitos y conductas en la población, que le permitan a todas las personas tomar conciencia de los problemas ambientales en nuestro país, incorporando valores y entregando herramientas para que tiendan a prevenirlos y resolverlos (párrafo 1).

La educación ambiental en Chile, se puede entender como un proceso enseñable, lleno de conocimientos y el cual puede ser adquirido y desarrollado por medio de hábitos y conductas, además, al hablar de ciudadanía, se refieren a todas las personas que habitan este lugar, dando a entender que, es un proceso que concierne a todos y, por ende, todos somos responsables de él. Dirigiendo la mirada a este mismo aspecto, pero, desde el país en el que se realiza esta investigación, se encuentra que el Ministerio de Ambiente y desarrollo sostenible de Colombia (2020), considera que el objetivo de la Educación Ambiental es la “Formación integral y sistémica de ciudadanos colombianos para conocer, ser y actuar coherentemente con el desarrollo sostenible” (p.1).

Siendo así, se puede inducir que la Educación Ambiental pretende en Chile y en Colombia, educar a los ciudadanos en base al sostenimiento, el cuidado y la protección del medio ambiente, siendo entendida esta educación como un asunto que no se direcciona únicamente al ente escolar, sino que, abarca a toda la comunidad de todas las edades en esta meta de formación y acción en pro de la reflexión, consciencia y prácticas frente a los problemas ambientales.

Por otro lado, para definir la Educación Popular, se trae a colación como se dijo anteriormente, el pensamiento de Freire (2000) en el que expresa que, “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político-pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (p. 42). Freire, hace un fuerte hincapié en leer el contexto de manera crítica, este aspecto se considera fundamental para el ejercicio político de educación popular, este quehacer será

indispensable para la reivindicación de la sociedad. Con relación a esto, Marco Raúl Mejía (2014), expone en consecuencia con el pensamiento de Freire:

La educación popular es hoy una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad (p.3).

De este modo, se comprende a la Educación Popular como aquella que, se enfoca en las necesidades e intereses de las comunidades populares y que evita generalizar la educación y verla como igualitaria en todas las comunidades. Para esta educación, es necesaria una visión intencionada que reflexione sobre los contextos y haga una lectura crítica de la comunidad, las personas que la habitan y de lo que allí acontece. Sin esta visión crítica, no sería posible un cambio en la educación y, por ende, en la sociedad.

Para dar por terminado este rastreo, se acude a las palabras de Raúl Calixto Flores (2010), quien se puede catalogar como uno de los principales referentes de la Educación Popular Ambiental. Él la define de la siguiente manera: “La educación popular ambiental representa una alternativa significativa para analizar, reflexionar y proceder a una construcción colectiva de las relaciones entre la economía, la sociedad y la naturaleza, surgida de los movimientos ambientalistas latinoamericano” (p.24). Se puede

afirmar con esto, que es una educación que centra su interés en fundamentos no solo ambientales, como lo haría la educación ambiental, ni tampoco netamente populares, sino que, se interesa en aspectos ambientales, sociales, económicos, políticos y culturales, en los que se pretende recurrir al análisis, la reflexión y la acción colectiva para transformar y construir relaciones conscientes entre dichos aspectos. En efecto, Calixto propone lo siguiente, que puede ayudar a dar un mejor entendimiento de lo que se concibe hasta el momento por EPA:

...la educación popular ambiental está orientada hacia el fomento de una conciencia ambiental crítica en los educadores y educandos. Esta educación cuestiona los modelos sociopolíticos y económicos dominantes que se imponen en la globalización, demanda deconstruir y deshegemonizar representaciones antropocéntricas utilitaristas del medio ambiente, y apela a la construcción de estilos de vida más armónicos con él, lo que implica necesariamente un compromiso político y social transformador considerando que otro mundo es posible (p.33).

Siendo así, se puede complementar que, además de requerir del análisis, reflexión y acción, se direcciona al sector educativo dándole una responsabilidad al educador y al educando de ser crítico ambientalmente y además consciente de su práctica, rol sociopolítico y transformador que debe estar dispuesto a transformarse, reconstruirse e interponer al medio ambiente, desde una visión crítica y reflexiva, llevada a cabo en una relación armónica y espiritual que facilite su estadía en el universo y donde pueda aportar a su cuidado y protección desde la participación en soluciones a problemáticas

ambientales y resolución de cuestionamientos que surjan en la constante y difícil relación con el medio, siempre preguntándose por el para qué y por qué hacerlo.

Cuidado y protección del medio ambiente

Para la definición de la categoría de cuidado y protección del medio ambiente, es necesario recurrir en primera instancia a la definición de cuidado y protección. El termino cuidar proviene del ant. *Coidar* y este del lat. *Cogitāre* que significa 'pensar'. Se comprende con esto que, el cuidar es un asunto que va más allá de lo físico, requiere de un pensamiento que direcciona nuestro quehacer a realizar esta acción en beneficio o a favor de cierta persona, objeto o el medio ambiente.

Para complementar y relacionar este concepto, se recurre a las interpretaciones que plantea Cesar Lanz (2012) quien tiene un enfoque del cuidado en el que hace alusión en primer lugar al “cuidado de sí”, que podría interpretarse como el principio de todo cuidado, diciendo lo siguiente:

El cuidado de sí, que puede traducirse como formación de sí, como conocimiento de sí, como práctica de sí, resulta ser una hermenéutica del sujeto mediante la cual se busca que éste se escuche y se mire a sí mismo, se interpele como persona, para poder formar-se y así pueda soportar como corresponde todos los acontecimientos posibles, todas las aflicciones y problemas que puedan afectarlo durante toda la vida. De igual modo, el cuidado de sí es algo a lo que están obligados a pensar quienes quieren educar a los otros. Como prácticas de la subjetividad, el cuidado de sí tiene

que ver con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimiento, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión sobre sí mismo y sobre los otros” (p.39).

Se puede inducir entonces que, para poder educar al otro en base al cuidado, es necesario tener prácticas de cuidado propio, vinculadas a un ejercicio de autoconocimiento, autoestima, autoformación, autoescucha, entre otros, donde no se aprende a cuidar o autocuidarse con si fuese una “receta” sino que se hace desde el ejercicio de la autoreflexión y reflexión sobre los demás.

Por otra parte, Joan Tronto (1993), define al *Cuidado* como “...una actividad de la especie, que comprende todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro «mundo», de manera que podamos vivir en él lo mejor posible” (p.103) entendiéndose con esto que, ejerciendo el cuidado como algo inherente al ser humano, se está aportando al sostenimiento de nuestro mundo y de todo aquello que estemos cuidando y mejoramos de algún modo, las condiciones de dicho sujeto u objeto a cuidar; Tronto (1993) también agrega a ello que, ese mundo del que nos habla “incluye nuestros cuerpos, nuestros seres, y nuestro entorno, todo lo cual buscamos entrelazarlo en una compleja red de sostenimiento de la vida” (p.103). Entonces, al parecer, no se remite a un aspecto netamente interno o externo, sino que, involucra lo físico, espiritual, mental, ambiental y todo aquello que amerita el bienestar, aspectos que implican mantenernos en la constante búsqueda de sostener de la mejor manera nuestro mundo.

Para completar este conjunto de términos, se alude al concepto *Proteger* que etimológicamente proviene del latín *protegĕre* (amparar, defender) formada con el prefijo

pro- (hacia delante, en favor de) y el verbo tegere (cubrir, proteger). Esta mirada, se concibe como valiosa para entender el concepto proteger de una manera general. Ahora bien, se comprende como una acción que implica guardar, prevenir o salvar a algo o a alguien de un peligro o un acontecimiento que afecte su bienestar, integridad, etc.

La protección se puede direccionar a diversos campos de nuestras vidas, desde la experiencia se puede escuchar hablar de protección de datos, protección desde lo económico, protección de la vida en diversas circunstancias en las que esté en riesgo nuestra integridad, protección de identidad, entre otros. Al realizar una búsqueda y destacando una de estas especificidades del término, se resalta lo que nos dice Fleury & Molina (2002) de la protección social:

El modelo de protección social cuyo eje central reside en la asistencia social tiene lugar en contextos socioeconómicos que enfatizan en el mercado, que se auto regula y no debe ser interferido, y donde las necesidades son satisfechas de acuerdo a los intereses individuales y la capacidad de cada uno de adquirir los bienes y servicios (pp.6-7).

A partir de esto, se logra comprender que la protección es un asunto tanto de interés social como individual, en el que debe haber una preocupación por el otro y por lo otro para poder ayudar, resguardar o atender las necesidades y los intereses de cada quien, en pro al favorecimiento de dicha persona o cosa que se esté protegiendo; claramente, también se podría hablar de la auto-protección, cuando se realizan acciones o se toman decisiones que permitan resguardarnos a nosotros mismos de algún acontecimiento desfavorecedor.

A partir de lo anterior, se trae a colación la categoría de *cuidado y protección del medio ambiente*; luego de hacer esta revisión y lograr comprensión acerca de estos asuntos a nivel personal y social se encuentra que, en la legislación colombiana, se puede aludir al cuidado y la protección desde el tema ambiental, localizado en la Ley 99 de 1993 (diciembre 22) por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente y el Sistema Nacional Ambiental (SINA):

Créase el Ministerio del Medio Ambiente como organismo rector de la gestión del medio ambiente y de los recursos naturales renovables, encargado de impulsar una relación de respeto y armonía del hombre con la naturaleza y de definir, en los términos de la presente ley, las políticas y regulaciones a las que se sujetarán la recuperación, conservación, protección, ordenamiento, manejo, uso y aprovechamiento de los recursos naturales renovables y el medio ambiente de la Nación, a fin de asegurar el desarrollo sostenible (Artículo 2°).

Se considera necesario para el bienestar del medio ambiente, el surgimiento de un ministerio que se encargue de crear y velar por el cumplimiento de leyes que tengan como finalidad cuidar y proteger el ambiente, además, permite resaltar y proteger toda la belleza de nuestro ecosistema y generar consciencia y vínculo entre el ser humano y la naturaleza. Para entender un poco mejor los principios del Ministerio del Medio Ambiente, se citan a continuación algunos ítems que hablan de los principios generales ambientales:

2. La biodiversidad del país, por ser patrimonio nacional y de interés de la humanidad, deberá ser protegida prioritariamente y aprovechada en forma sostenible.
4. Las zonas de páramos, subpáramos, los nacimientos de agua y las zonas de recarga de acuíferos serán objeto de protección especial.
8. El paisaje por ser patrimonio común deberá ser protegido
10. La acción para la protección y recuperación ambientales del país es una tarea conjunta y coordinada entre el Estado, la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado (MMA, 1993, artículo 1°).

Al realizar una lectura atenta de estos artículos, pareciera ser que se direccionan al cuidado y la protección del medio ambiente desde el respeto y armonía del hombre con la naturaleza; manifiestan y sostienen como espacios protegidos a algunos de nuestros recursos y establecen sanciones y políticas públicas para regular, haciendo un ejercicio de protección desde lo que se comprende en esta investigación. Además, hacen evidente el hecho de que, al hablar de protección y cuidado ambiental, el ministerio no es el único encargado de hacerlo, esta es una labor conjunta de la que debería hacer parte toda la sociedad. Sobre este documento, algunos autores y autoras han realizado críticas y artículos donde se hacen diversas reflexiones con respecto al accionar de la ciudadanía frente al medio ambiente, uno de ellos es Ramírez (2015), quien expresa en un artículo virtual de la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, el siguiente pensamiento:

El cuidado del ambiente requiere la participación de ciudadanos organizados y conscientes de temas como el calentamiento global, la disposición de agua, la deforestación, los patrones de producción y consumo, así como los principios y valores que sustentan a esta sociedad (párrafo 3).

Encontrando en estas palabras algo muy objetivo, que integra no solo a las leyes, sino que emite esta responsabilidad a todos los ciudadanos, siendo todos encargados de ese cuidado y protección del ambiente, invitando de algún modo a ser conscientes de todo aquello que permite mantener, proteger y cuidar nuestra existencia.

Finalmente, no se puede dar por terminado este rastreo en base al cuidado y la protección ambiental sin recurrir al pensamiento indígena que es tan característico de estas relaciones de afecto entre el hombre y la naturaleza. Por ello, se trae a colación las palabras de Bermúdez (2007), en las que expresa:

Como hemos visto, según la lógica indígena y de acuerdo al principio de relacionalidad múltiple que permite ver la sociedad y la naturaleza como un todo, donde el hombre no sólo refleja este orden de manera simbólica y ceremonial, sino que también lo conserva o lo altera de acuerdo a la forma como se relaciona. Es el hombre el encargado de cuidar la naturaleza y la ética, la ecosofía, tiene la tarea de lograr el cumplimiento de esa función. [...] Por eso, desde su cosmovisión el hombre indígena se constituye en el guardián y protector de la naturaleza y no en su amo y su dueño como sucede generalmente desde nuestra visión occidental. El indígena es

agricultor en un sentido muy amplio: protector celoso y responsable de la vida, no solo de la tierra y los animales, sino de los ciclos ecosistémicos que contribuyen a la continuación y perfección de la vida (p.184).

No se puede negar que cultural y ancestralmente las comunidades indígenas se han encargado durante siglos de cuidar y proteger nuestro medio ambiente, algo que, desde lo aquí plasmado, se reconoce como una labor supremamente importante y que va más allá de lo que nos plantean los demás autores, es sin duda una relación que concibe al hombre como un par de la naturaleza y en ningún momento como alguien superior a ella. Se puede concluir entonces que, los seres humanos requieren mucho más que la consciencia para conservar el planeta, es necesario considerar al cuidado y la protección como un tema que requiere de acción y responsabilidad.

Niños y niñas

Se reconocen como sujetos principales y primordiales de la investigación a los niños y niñas, dado que, se pretende llevar a cabo un proceso de identificación, reconstrucción e indagación de sus saberes, experiencias, sentimientos, emociones y pensamientos que permitan de algún modo interpretar los sentidos que le otorguen a la práctica educativa ambiental popular. Para ello, es importante conocer de su historia y cómo se conciben en la actualidad, para esto, se recurre a la palabra de ciertos autores, autoras, corporaciones y a la ley, para obtener en conjunto una mejor comprensión de niño y niña.

En primer lugar, la ley 1098 (2006 noviembre 8) la cual constituye el código de la Infancia y la Adolescencia en su artículo 3° define al niño y la niña como “*Sujetos titulares de derechos*” y expresa que son “todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años”. Esta es una etapa cuantitativa en la que se cataloga que los niños y las niñas son todas aquellas personas que sean menores de 12 años, sin importar su condición física, mental, social, cultural o sus características que lo configuran como niño y/o niña.

Al definir al niño y la niña desde un rango de edad, aunque es un dato muy importante, se desconocen las definiciones cualitativas y las concepciones que cultural e históricamente se han construido alrededor de este término, por ello, se recurre a lo que expresa Adriana María Gallego Henao (2015) en su documento “Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad”, donde relata muy detalladamente la historia y la concepción de niño y niña según la época en la que se lee y retomando las palabras de algunos autores como Mause (1994), Delgado (1998), Badinter (1991) y muchos otros. El recorrido histórico que hace la autora de la concepción de niño y niña inicia en la prehistoria, donde se habla de niño y niña desde la visión de imperfección e inferioridad, pasando a referirse a ellos como criaturas de poco valor, objetos que los hombres manejaban a su antojo, debían ser corregidos con castigo e incluso podían ser seleccionados, siendo considerados como seres sin derecho a la vida ni al cuidado.

La autora continúa nombrando algunas concepciones en la Edad Media, en esta época se definía al niño y niña desde la visión cristiana, siendo concebidos como ángeles

del cielo, seres inocentes a los que se le otorga un alma a lo que surgió la necesidad de la educación, con el fin de mantener su pureza, pero, una educación basada en la obediencia y en el temor donde los niños y niñas eran sujetos pasivos que no tenían el derecho a opinar, participar y mucho menos cuestionar. Hasta la época del Renacimiento se concibe al niño y la niña como adultos en miniatura y a partir del final del siglo XVI, comenzó a cambiar un poco esta mirada, adquiriendo modificaciones en las prendas de vestir, adquisición de juguetes e incluso literatura. La educación también comenzó a transformarse y el interés por el desarrollo del niño y la niña comenzó a tener cierta atención. En la ilustración se adoptaron términos como *poupart* (muñeca) y *poupon* (bebé), lo cual denominaba al niño y niña como sujetos sin personalidad.

Dando continuidad a esta historia, a finales del siglo XVIII, se da un mayor valor al cuidado y la educación, sin llegar a hablar de participación de los niños y niñas en la familia, los padres seguían siendo quienes “moldeaban” a sus hijos para “su bienestar”, con pautas de crianza que involucraban la violencia física y verbal. En la modernidad, no existía aún espacios recreativos ni de esparcimiento donde el niño y la niña pudieran desenvolverse.

Más adelante, en el siglo XX, se puede considerar que hubo una transformación total en el rol de los niños y niñas, siendo reconocidos finalmente como sujetos de derechos, con capacidades, oportunidades de opinar, tomar decisiones, pensar, ocupando un rol activo y participativo en nuestra sociedad; con todo esto, varias disciplinas se comenzaron a interesar por el estudio del niño y la niña, dándose la invención de la pedagogía, la pediatría, entre otras (Gallego, 2015, pp.153-155).

Esta detallada historia que retoma y reúne la autora, da cuenta de la transformación en la que se ha visto inmersa la concepción de niño y niña, pasando de considerarse criaturas pasivas (porque ni siquiera podían ser llamados sujetos), las cuales no tenían ningún derecho, a pasar a ser uno de los sujetos más protegidos y cuidados de nuestra sociedad. Cada momento histórico y lo que acontece en él, ayuda a la comprensión de este concepto, dando a entender que no siempre se ha caracterizado al niño y la niña de la misma manera, hoy en día, son muchas las leyes que velan por su protección y el pensamiento de las personas ha venido configurándose también en pro al cuidado y la protección de estos seres.

Para complementar esta concepción actual de niño y niña, se encuentra concordancia entre lo que expresa finalmente Gallego y las palabras de COREDI (2020), refiriéndose a los niños y niñas como sujetos de derechos y seres partícipes de nuestra sociedad.

Las niñas y los niños son titulares de derechos, seres sociales, singulares y diversos [...] En ellos y ellas debe reconocerse su carácter social, sus capacidades para hacer parte en la vida de la sociedad, desarrollarse y crecer en la interacción con otros, entre los cuales requiere de personas adultas además de ambientes participativos que contribuyan a garantizar su desarrollo (párrafo 1-2).

En esta definición, se logra evidenciar un reconocimiento por el sujeto, valor por su vida, por su pensamiento, por el rol que ocupa en la sociedad y por lo que lo caracteriza. Sin embargo, se reconoce al adulto como el principal agente educativo que

debe velar por su bienestar de una manera integral; además de brindar espacios que contribuyan a su sano crecimiento y desarrollo.

Finalmente, reuniendo estas definiciones de niño y niña junto con su detallada historia, se puede concebir al niño y la niña como seres humanos que están en un rango de edad de 0 a 12 años, que deben ser llamados sujetos de derecho y tratados como tal, dado que pueden expresarse, opinar, cuestionarse, participar, construir su identidad y tienen derecho a recibir educación, vivienda, salud, alimentación y todo aquello que amerite su cuidado y protección, además de atención integral por parte de las personas adultas.

Saberes

Desde lo que se concibe por saber, se entiende que proviene del *lat. Sapĕre* (tener inteligencia). El origen de este término se relaciona directamente con el hacer algo, ser conocedor o el tener algo interiorizado para facilitar su ejercicio. Para un mayor entendimiento del concepto, se va a retomar desde dos autores: María de las Mercedes de Agüero y Michael Foucault.

En primer lugar, desde lo que plantea María de las Mercedes de Agüero (2011), se puede identificar que relaciona el término saber con “sabiduría” y dota de características y clasificaciones este término:

De entrada, asumo que la legitimidad de todo saber, sea popular, técnico o culto, o de todo conocimiento científico o filosófico, se otorga por la simple razón de ser sabiduría [...] Así, toda sabiduría es legítima como virtud superior, o como una sabiduría entre muchas otras: en ambos sentidos el saber es auténtico y verdadero. [...] Sabiduría es todo lo que hacemos en nuestro trabajo en la casa, el campo, las fábricas, las escuelas, los talleres; lo que nos enseñan nuestros padres y abuelos, así como nuestros vecinos. Lo que logramos construir colectivamente para el bienestar [...] La sabiduría en sentido amplio incluye tanto la razón intuitiva como el saber sistemático y riguroso que se orienta a explicar las causas y efectos de los fenómenos; incluye también el saber teórico contemplativo y especulativo y el saber práctico o activo que implica un saber técnico específico, desarrollado mediante una experiencia práctica específica (pp.16 -17).

Hasta ahora, en la semejanza que establece Agüero entre el saber y la sabiduría, se logra comprender que se refiere a todo aquello que se realiza, hace, acontece o se construye en el día a día, sea la más simple acción en el hogar, algo que se hace en el trabajo o una enseñanza que otra persona nos brindó. También resalta que el saber puede ser colectivo, el cual, por lo general, se aborda desde el bien común, desde acciones, conocimientos, producciones y/o diseños que ayudarán a cierta comunidad a estar mejor en el mundo. Aunque son muchas más las palabras que expresa esta autora en relación al saber, se trae a colación finalmente, dos clasificaciones del saber que platea de la siguiente manera:

Una clasificación del saber separa tres tipos: “saber técnico”, “saber de salvación” y “saber culto”. El saber técnico tiene sus raíces en la necesidad práctica, la cual puede ser y suele ser material y utilitaria; se refiere a la técnica en sentido estricto. [...] saber de salvación. Este saber nos permite desarrollar, por medio de creencias religiosas o saber místico, las estrategias de vida destinadas a descifrar nuestro ser y estar en el mundo. [...] el saber culto tiene sus raíces en la admiración y en la curiosidad por entender cómo y de qué son las cosas y la realidad. [...] La otra clasificación del saber es aquella que distingue el saber vulgar o común del saber científico o filosófico. El saber “vulgar” o “común” se funda en la “experiencia de la vida”; [...] puede, y suele estar mezclado con pre-juicios de todas clases, pero es frecuente que los saberes más rigurosos estén fundados parcialmente en dicho saber (pp.18-19).

Entre las clasificaciones que plantea la autora, se establecen y diferencian los diversos modos en los que puede definirse el término, sin embargo, algo que se resalta, es el valor que le da a cada uno de los saberes que menciona y el reconocimiento que les da como valederos (sin reconocerlos como verdaderos que es diferente). Una de las grandes distinciones entre el saber, es aquella que desde lo cultural se reconoce como lo “vulgar” y lo “científico”, en el que por lo general se le ha dado más valor a lo científico por ser llamado “verdadero”; sin embargo, en esta investigación se reconoce y se apoya la idea de que todo saber puede ser valedero aunque no sea verdadero, se le da un gran valor a aquel saber cultural, ancestral o “vulgar” como lo llaman en el anterior fragmento, dado que, es el que nos vuelve más humanos en sociedad, en relación con los otros, con

nuestros ancestros, sin dejar o permitir que no se puedan hacer cambios o configuraciones para mejorar. Con esto no se pretende desvalorizar a los otros saberes, se considera que todos son valiosos y necesarios para cada ejercicio de la vida diaria, sino que se resalta y considera que, es este saber “vulgar” el que nos permite mantener y valorar día a día lo que nuestros antepasados nos enseñaron.

Sin dar por terminado este rastreo, se recurre a las palabras de Foucault (2010) en las que distingue al saber cómo: “Conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar” (p. 237). También se refiere a él como un “Espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...] campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman” (p. 237).

Es sin duda, un corto acercamiento a lo que expresa Foucault en su libro “La arqueología del saber”, sin embargo, se puede relacionar en el sentido en el que Foucault habla de “prácticas discursivas” que, se puede inducir, son adquiridas y desarrolladas desde lo práctico, lo teórico o lo experiencial. Además, al hablar de ciencia, no se refiere a ella como un asunto netamente de ciencias naturales y, es de reconocer en este autor, el valor que da a las llamadas “ciencias del espíritu” más reconocidas como ciencias humanas. Finalmente, desde el saber conceptual, afirma y da valor a la utilización de estos, dando cabida a la transformación de los mismos, reconociendo al ser humano como constructor de su realidad.

Entonces, al recopilar estas concepciones se puede interpretar que, los saberes (desde el ámbito que se le observe), son el conjunto de acciones, quehaceres, conocimientos, discursos, prácticas, aprendizajes, tradiciones, entre otros, que se dan desde la interacción con las personas que nos rodean, el medio y las experiencias que cada quien ha venido interiorizando, reconociendo que sea cual sea ese saber, es valioso, pero, no se puede afirmar como verdadero y único, puesto que, el ser humano está inmerso en constantes cambios, transformaciones y hace parte de diversas culturas y momentos históricos, cada saber que adquiere es manejado, interpretado e interiorizado desde una construcción que implica todo su ser y lo que a él le respecta.

Práctica educativa

Uno de los principales autores que habla de la práctica educativa es Freire. En sus palabras, se puede evidenciar la relación que hace de este término con una de las principales denominaciones que lo caracterizan: La crítica, siendo esta fundamental a la hora de ejercer cualquier práctica de manera consciente y real, por ello se traen a colación dos fragmentos en los que Freire (1997) expresa lo siguiente:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños,

capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto (p.42).

Debe haber una relación entre docente y educandos en los que cada sujeto pueda “asumirse” como parte de una sociedad y de la historia, pueda sentir y expresar pensamientos, emociones, sentimientos, no solo positivos, porque es eso lo que lo hace humano, además de poder pensar diferente al otro, transformar todo aquello que lo rodea, crear, reflexionar y criticar sobre todo lo que le interese y le rodee. Además, no puede asumirse como un asunto en el que solo habrá alegría y todo acontecerá de la mejor manera en todo momento, continuando con Freire (1997):

...no hay que pensar en que la práctica educativa vivida con efectividad y alegría prescindiera de la formación científica será y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: efectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy (p.137).

Son claras las palabras de Freire cuando afirma que la práctica educativa-crítica no puede ser abordada desde la ilusión de perfección y felicidad completa, esto sería sin duda un espejismo que no carece de realidad y está sujeta a la decepción de quienes están inmersas en ella.

Así mismo, Zabala (2006) define la Práctica educativa, de manera muy concordante con lo que expresa Freire, sin embargo, añade un aspecto significativo en el que afirma que “...es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos

pedagógicos, etc.” (p.14), catalogándola así, como algo complejo y que no puede atarse a una sola modalidad e interpretación y que, además es “reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación” (p.15).

Este autor añade a esta práctica un antes y un después que, debe ser reflexivo y consecuente con la realidad, está sujeto a cambios y a factores que cada docente desde su quehacer añade de manera particular a la práctica y que, por consecuencia, se recibe e interioriza de diversos modos.

Finalmente, en relación con lo anterior, se encuentra cierto tipo de similitud entre lo que expresan García, Loredó, y Carranza, con lo que nos dice Zabala, ambos dan fuerza al antes y el después del acto educativo y lo establecen como parte del proceso, rescatando que, no se le puede llamar práctica educativa solo a los acontecimientos que se den en el aula. García y otros (2008) lo expresan del siguiente modo:

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (p.1).

Estos autores añaden un aspecto dinámico que es considerado como algo propio de cada docente y, como ya se ha mencionado, trasciende a la actividad que se realiza

en el aula. Además, se insiste en que es un proceso que requiere de la reflexión para poderse llevar a cabo.

En resumen, la práctica educativa no es consecuencia de un solo sujeto, debe haber un conjunto de personas, en este caso un grupo de educandos y uno o varios docentes que la dinamicen, planifiquen, actúen y reflexionen sobre ella; es un proceso que se lleva a cabo desde el antes de ingresar al aula y que no termina al salir de ella, requiere de posicionarse en una postura crítica, analítica y reflexiva para afrontar y transformar aquello que no funciona en lo externo y lo interno al docente, se trata de auto-reflexionar y tener el valor de configurar aquello que desde la autocrítica se crea conveniente.

Arte en educación infantil

La palabra *arte*, proveniente del *lat. ars, artis*, que significa 'habilidad', 'profesión', 'arte'. Desde la comprensión que se tiene del origen del término, no se asocia a la expresión humana, ni tampoco se involucra directamente con el sentir de las personas, sino que, se relaciona con el 'saber hacer' de una persona y que, para poder hacer, requiere de cierta habilidad artística.

Al investigar un poco sobre la noción que tienen ciertos autores y/o autoras sobre el término, se encuentra que hay una relación directa del concepto con aspectos intangibles del ser humano, esto derivado de ciertas realidades que cada quien vivencia. Uno de estos autores es Humberto Eco (1985), quien expresa que el arte es:

concepto de forma como organismo, cosa estructurada que en cuanto tal lleva a la unidad elementos que pueden ser sentimientos, pensamientos, realidades físicas, coordinados por un acto que tiende a la armonía de esta coordinación, pero que procede de acuerdo con leyes que la obra misma que no puede abstraerse de los mismos pensamientos, sentimientos, realidades físicas que la constituyen, postula y esboza en su hacerse (p.17).

En esta primera estancia, se reconoce que el arte es un asunto que requiere no solamente de lo material para ejecutarse, se destacan los sentimientos, emociones, pensamientos y además de ello, las realidades de cada sujeto para poder hablarse de arte en todo el sentido de la palabra, visto como algo que interesa y afecta a todo ser humano sin pensarse en su edad, características o circunstancias.

La población infantil es especial, no puede ser aislada de esta concepción de arte, nuestros niños y niñas son una de las poblaciones que utiliza en mayor medida el arte para expresar y comunicar todo aquello que, en muchas ocasiones, el lenguaje no les permite; por lo anterior, se acude al *arte* desde una mirada dirigida a las infancias, y Noelia Antúnez del cerro (2005), afirma que el arte ayuda y potencia tres aspectos esenciales en la vida de los niños y las niñas; en primer lugar:

Ayuda al desarrollo psicomotor del niño: Cuando un niño comienza a dibujar esto le hace que vaya tomando conciencia de su cuerpo, de los movimientos que produce con él, de la diferencia entre él y el resto de las cosas que le rodean (p.159).

Este primer aspecto es muy importante para el desarrollo de la personalidad, la autoestima, el autocuidado y el lugar en el que se posicione el niño o niña en su medio. Desde lo que se comprende, el arte ayuda al niño o niña a ser conscientes y a tomar control de sus cuerpos y le permite establecer relaciones y diferencias entre él/ella y las personas que le rodean, esto podría ayudarle a comprender que no es igual a los demás e ir descubriendo y destacando nuevas habilidades relacionadas con el desarrollo psicomotor. El segundo aspecto que expresa Antúnez es:

Potencia el pensamiento creativo. [...] La educación artística provoca y potencia un pensamiento divergente, que acostumbra a pensar que hay varias respuestas posibles y todas igualmente válidas. Este tipo de pensamiento crea mentes más abiertas y creativas, que se adaptan mejor a los cambios (p.159).

En este caso, el arte ayuda a fortalecer el pensamiento y las habilidades críticas y de expresión, posibilitando que los niños y las niñas imaginen un sinnúmero de posibilidades frente a los acontecimientos que le suceden y pueda resolver creativamente las circunstancias que se le presenten, ayudándoles, además, a adaptarse a los cambios ocasionados en sus vidas. Por último, pero no menos importante, la autora resalta que el arte:

Enseña a leer una imagen. En una sociedad en la que la mayor parte de la información que nos llega lo hace de forma visual y en la que no podemos dejar de percibir imágenes, es necesario alfabetizar también visualmente.

Esto dota a los niños de la capacidad de entender las imágenes que les rodean y ser críticos con ellas (p.159).

Es fundamental la manera en la que nuestros niñas y niños leen el mundo. Este aspecto permite interpretar que, el arte les ayuda desde la cotidianidad a ir comprendiendo el mundo, a poder darle diversas interpretaciones a lo que ven y a ser críticos frente a ello. Además, se pueden establecer relaciones entre el arte y otras áreas del aprendizaje, en este caso se identifican la lectura y el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Entonces pareciera ser que, el arte ayuda de manera significativa a la población infantil al desarrollo psicomotor, el pensamiento crítico e incluso, a la inmersión en el mundo de la lectura, desde la relación que establece el niño o la niña con su cuerpo, con los otros y con su ambiente y de la adquisición de saberes y el desprendimiento de diversos sentires como facilitador de expresiones.

En relación a esto, el Ministerio de educación Nacional (2014), se refiere a este tema en el documento 21 de la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, al cual denominó “El arte en la educación inicial”, expresando lo siguiente:

A través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido. [...] De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para

encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. [...] De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido (p.13).

Lo que expresa el Ministerio denota una mirada integral del sujeto a partir del arte, comprendiendo con esto que el arte afecta todos los sentidos y dimensiones de la vida del ser humano, le permite conectarse con su persona, con los demás, con el entorno y con la cultura que lo atraviese, generando con esto diversas posibilidades de expresión y de entendimiento del mundo.

Es el arte algo que sin duda requiere, como lo dijo Eco, de sentimientos, pensamientos y realidades, pero, además de ello, ayuda a potenciar y desarrollar diferentes aspectos, no solo externos sino también internos de la vida desde la primera infancia. Además, permite iniciar a estructurar, configurar y reconfigurar nuestros pensamientos, actitudes y expresiones desde lo que puede ser llamado “un legado cultural” pero también, desde construcciones propias, sentidos y saberes que cada individuo estructure desde las experiencias que pasan por su vida.

Sentidos

El término sentidos del verbo sentir, proviene del *lat. Sentire*, experimentar una sensación que te llega por los sentidos y a la vez el sentimiento, reflexión o acto de decisión que esta percepción conlleva o provoca. Es un concepto bastante amplio y, desde lo etimológico, tiene un significado que da valor a las circunstancias, sensaciones o acontecimientos que, atravesados por los sentidos, llegan a incidir en los sentimientos. Este término se puede abordar desde diversas concepciones. En este caso, se resalta la definición que plantean Guillén y Reeder (2009), desde la relación con la fenomenología hermenéutica-trascendental donde expresan:

La exposición de los resultados de la experiencia subjetiva constitutiva de sentido – decodificando, revivificando y “enarcando” el sentido – asiste al acontecimiento en el cual no solo emerge, sino en el cual se despliega el sentido – en su ser corporal, cotidiano, poético, social, histórico, cultural – [...] Así pues, la fenomenología hermenéutica-trascendental ofrece, como sentido, materiales ordinarios del vivenciar [...] tiene como asunto darse del sentido, de la experiencia de sentido – que, desde luego, es tanto histórica como cultural – en tanto forma de vida (p. 20).

Hasta ahora, se define al sentido desde la fenomenología hermenéutica-trascendental, que afirma y nos habla un poco de ese despliegue que tiene el sentido en el ser de una manera integral y relacionada con cada aspecto de la vida humana y da un valor histórico y cultural a todo sentido que emerja del ser. De este aspecto histórico, Guillén y Reeder otorgan diversas características al término:

El sentido tiene un ancestral origen, una historia o una génesis, desde donde llega a cada presente y, a su vez, en donde se proyecta a través de la acción dialógica en que los interlocutores de cada presente son su condición de posibilidad para ser realizado, pero, simultáneamente, estos son contingentes con respecto al fluir de su ser [...] es intersubjetivo, esto es, no corresponde como propiedad a un quien, sino que “se da” en el fluir de la experiencia compartida; pese a que, en todos los casos, es “esfera de propiedad” de un quién que obra como primera persona [...] la primera persona – es condición de posibilidad del sentido (p.21).

En esta primera instancia, se le denota al sentido dos características importantes, una direccionada a su origen y en otra lo definen como intersubjetivo. En la primera, se logra interpretar que, hay ciertas personas que ejecutan el sentido y a través del diálogo pueden aportar a la construcción de sentidos en otros, teniendo en cuenta que estos son influidos por el momento histórico en el que se encuentre cada sujeto. En la segunda se entiende que, para poder que haya sentido debe haber una persona en situación y este no logra darse sin la existencia de experiencias compartidas. Más adelante, se encuentran una interpretación que se dirige al sentido desde lo particular, emitiéndose a su origen nuevamente, pero, otorgando al lenguaje un rol fundamental:

...es cierto que hay sentido “interno” o “íntimo”; pero también que se disuelve y dispersa si no se torna esfera compartida, comunicación, lenguaje. [...] Aquí, por igual tienen sentido “las voces del silencio”, los gestos, las señales, las marcas, los íconos; en fin, todas las diversas

formas en que se “materializa” la expresión [...] Su origen es, ciertamente, singular, nacido en un quién concreto, con la potencia de albergar infinitudes intencionales. [...], si se reduce a la experiencia privada no entra en el caudal del acontecer intersubjetivo y “muere” con quien lo ha experimentado. En cambio, si se pone en circuito con los demás; si “pierde” la “esfera de la privacidad”: está sometido a los avatares de ser interpretado y, por eso mismo, enriquecido, desenvuelto, corregido e, incluso, hasta suprimido (p.22).

Entonces, pareciera ser que, está siendo emergido y desplegado desde los diferentes aspectos del ser, nace en su interior y es algo íntimo, al no ser compartido se puede quedar en lo interno y desaparecer, en cambio, si se expresa desde los diferentes lenguajes, se convierte en algo intersubjetivo que los otros pueden interpretar, adoptar y darle un sentido con múltiples intencionalidades. Al ser receptor de otros sentidos, se reconoce como algo que tradicionalmente hemos venido comunicando, escuchando y realizando en el modo que culturalmente o históricamente no lo han expresado, pero, que al recibirlo ha sido sujeto a transformaciones y cambios desde las diversas interpretaciones.

Se encuentra en el documento de Acevedo (2011), una relación con las palabras de los autores anteriores, cuando se refiere a las interpretaciones dadas desde el compartir con el otro, comprendiendo con esto que, aunque son individuales, desde el lenguaje se logran poner en común.

La comunicación entre los hombres en el mundo de la vida cotidiana presupone un conocimiento de sentido común socialmente compartido, que está conformado por distintas referencias apresentationales –que, en este caso, serían apresentationes sígnicas puesto que el sentido es compartido-, entre las que se destacan los signos lingüísticos [...] permite experimentar el sentido de lo que pretende decir el Otro que expresa sus pensamientos (p. 86).

Desde esta concepción de sentido, se expresa que para que haya sentido debe haber comunicación, esto permitirá que el otro haga diversas interpretaciones y le dé sentido a aquello que escucha y vivencia en su alrededor, de las personas que lo rodean y de los sentimientos, pensamientos y emociones que emite el otro en diversas expresiones, además, se podría decir que, este conjunto de sentidos individuales con sus interpretaciones propias, construyen sentidos sociales.

Finalmente, González (2010) en su búsqueda por encontrar las categorías de sentido y darles a ellas un sentido personal y sentido subjetivo, hace una recopilación del pensamiento de varios autores con respecto a la concepción de sentido, en las que se asemejan en algunos aspectos y dan mayor valor a otros. Entre ellas, cita a Vigotsky (1987), el cual expresa que:

El sentido de una palabra es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de

esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Él es el más estable, unificado y preciso de esas zonas (p. 244).

Con lo que nos habla Vigotsky sobre el sentido de la palabra, se puede deducir que, cada persona tiene en su mente ciertas nociones, interpretaciones o definiciones de las palabras que escucha o lee, esto interferirá en el sentido que le dé a las situaciones, acontecimientos o discursos de otras personas. Hace mención también, de algunas zonas que se le otorgan al sentido, afirmando que el significado de las palabras es solo una de ellas. Del mismo modo, Acevedo (2011), cita a Asmolov, el cual, se refiere al sentido como algo que, dependiendo nuestras características culturales, electivas, de pensamiento, nuestros roles y formas de vida, tiene un significado personal que deviene de lo que socialmente se establece; dicho en palabras de Asmolov (1984):

El sentido personal representa el reflejo individualizado del mundo, que incluye la relación de la personalidad con aquellos objetos a través de los cuales se desarrolla su actividad y su comunicación. Las más diversas manifestaciones de la cultura, y más ampliamente de las relaciones sociales, asimiladas por el sujeto en el proceso de interiorización de las normas sociales, los conceptos, roles, valores e ideas percibidos por él en los actos y acciones de otras personas, pueden adquirir para él sentido personal, transformándose en “significados para mí” (p. 248).

Siendo así, según lo que nos dice Asmolov, el sentido que cada persona le dé a sus vivencias refleja de algún modo la manera en la que interpreta el mundo y cómo interioriza todo aquello que ocurre a su alrededor. Tanto Vigotsky como Asmolov hacen

nuevamente un hincapié en la comunicación, resaltan en los sentidos aspectos que cultural y relacionamente se han venido construyendo en la interpretación que se les da a las expresiones del otro, sentidos otorgados desde la interacción y que se han interiorizado a partir de los acontecimientos y experiencias que claramente se adquieren desde lo exterior hacia lo interior.

Se puede concluir que el sentido o los sentidos son aquellas interpretaciones que se construyen desde un conjunto de recepciones y la manera de interiorizar lo que ocurre alrededor de una persona, en esto influyen sus creencias, su cultura y las características personales que posee. La manera de dar sentido a ciertos acontecimientos y cómo se utilizan de manera personal, se refiere al sentido interno o individual que, si no es expresado, desaparece en lo interno, pero, si se llegase a comunicar, hace que las demás personas puedan darle sus propias interpretaciones, permitiendo construir sentidos en los otros, entendiendo, como se resalta anteriormente, que son diferentes dependiendo cada persona.

Diseño Metodológico

Para definir el diseño metodológico de esta investigación, se hizo una revisión consciente de diferentes enfoques y métodos, determinando con ello, cuáles serían los más acordes a los fines que se desean obtener. Además, se realizó una lectura de su concepción para alcanzar una mayor comprensión de cada uno de los aspectos presentados a continuación.

Enfoque de investigación

La presente investigación se llevará a cabo mediante el enfoque cualitativo, entendido como aquel que posa su atención en las cualidades y opiniones de los sujetos en estudio. Se elige este enfoque, en vista de que, esta investigación busca principalmente indagar por los sentidos, dirigiendo la mirada a lo intangible que es parte del ser humano, entre ellos los sentimientos, emociones y pensamientos. Desde las palabras de Martínez (2011) se entiende que:

...el concepto de "metodología cualitativa". No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su

significación propia. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (p.128).

Se logra comprender que, el enfoque cualitativo pretende analizar y estudiar de manera integral y profunda las realidades de los sujetos u objetos en cuestión, con el fin de comprender los comportamientos, decisiones y manifestaciones que emergen durante la investigación. En relación a este tema, Sampieri (2014), habla del investigador cualitativo y de los actores estudiados determinando que:

Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (p.10).

Se debe comprender que cada sujeto en cuestión es diferente y cada realidad es subjetiva, pero, al mismo tiempo, los comportamientos y actitudes pueden variar dependiendo de las culturas, grupos y momentos históricos en los que se encuentren los actores estudiados. Es importante entender que, el investigador cualitativo, al ser persona, interpreta e interioriza lo que le rodea de una manera subjetiva y, al definirse el mundo social como relativo, es fundamental tener en cuenta en todo momento, el punto de vista de los sujetos en cuestión, las opiniones y acepciones en torno a la investigación.

Ahora bien, esta investigación es de corte cualitativo, ya que se centra en los sentidos que los niños y las niñas le dan a una Práctica Educativa ideada desde el reconocimiento de los saberes y experiencias sobre el cuidado y la protección del medio ambiente. Los sentidos son internos y propios del ser humano y su exteriorización no puede ser medida o contabilizada, es por ello que su estudio se remite a investigaciones cualitativas. En particular, esta Práctica tendrá como enfoque el diálogo, el arte como mediadora y la contemplación del medio ambiente como generadoras de sentidos y aquellas que permitirán develar los mismos.

Método de investigación

Para términos de esta investigación y teniendo en cuenta las concepciones anteriores, se elige como método de investigación la sistematización, entendida como aquella que se centra en las prácticas, las estudia, registra y reflexiona sobre ella, pudiendo con ello, identificar, reconstruir e interpretar el saber de diversas maneras. En palabras de Mejía (2008) se entiende como:

Ese saber sobre las prácticas y como un proceso de investigación cualitativo, que es realizado por los grupos que llevan a cabo la práctica, existiendo múltiples entendimientos y concepciones de esa sistematización que nos sirven para reconocer distintas maneras de realizarla, de utilizar los instrumentos, y que han ido generando una producción de saber desde las prácticas que ha ido dialogando con el saber constituido y construyendo nuevos saberes, mostrando caminos e interpretaciones nuevas (p.18).

Este método, da fuerza a la práctica y permite observar lo que hay en ella e ir registrándolo en un ejercicio que implica la reflexión y el cuestionamiento, además, al hacerlo de manera inductiva, permite enrutar la práctica y experiencia, pasando en primer lugar, por la práctica vivida y luego hacia la experiencia reflexionada (Mejía, 2008, p.13). Esta investigación, tiene como objetivos específicos identificar y reconstruir los saberes, por ello, se encuentra en la sistematización, la manera más objetiva de hacerlo, ya que, permitirá reflexionar sobre la práctica realizada desde antes de intervenir, hacer un proceso de reconfiguración y, finalmente, indagar por los sentidos.

Existen diversas formas de sistematizar según este autor, entre ellas están, fotografía de la experiencia, la sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida, sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica, la sistematización dialéctica, sistematización como praxis recontextualizada, sistematización como comprensión e interpretación de la práctica y como una mirada de saberes propios sobre la práctica; sin embargo, por las intenciones de esta investigación, se decide implementar la sistematización dialéctica.

La sistematización dialéctica, es aquella que, “se basa en que el conocimiento elaborado es un proceso de saber que parte de la práctica y debe regresar a ella para mejorarla y transformarla” (p.21), esto implica un proceso de reconfiguración sobre la práctica que se esté llevando a cabo al iniciar la investigación, donde el proceso impartido conste de indagación y reflexión, buscando del mejor modo transformarla, siendo y haciendo visibles esos cambios al final del proceso, cambios expresados desde las voces de los sujetos en cuestión.

Población

El Gimnasio Internacional de Medellín (GIM), está ubicado en la vereda San José del municipio de La estrella. Es un colegio de carácter privado que abarca desde el grado prejardín hasta el grado 11. Tanto estructural, como metodológicamente, el colegio se divide en Centro Infantil (de prejardín a 3°) y colegio (de 4° a 11).

Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, se centrará la atención en los niños y las niñas de los grados prejardín y jardín, quienes oscilan en edades de 3 a 5 años. Del grado Jardín hacen parte 6 niñas y 4 niños y, en el grado prejardín hay dos niños.

Técnicas e Instrumentos

A la hora de interpretar los sentidos que le otorgan los niños y las niñas a la práctica educativa popular ambiental, como objetivo general de la investigación, se requiere ser muy cuidadoso y selectivo con las técnicas e instrumentos a utilizar, sabiendo que, es el investigador el que irá guiando el proceso, haciendo preguntas, invitando a la reflexión y registrando todas aquellas sensaciones y acontecimientos que se presenten en la práctica, pero, al final, son los niños y las niñas quienes manifestarán los sentidos que le otorgaron a este proceso.

Para garantizar el cumplimiento de estos objetivos, es necesario utilizar una serie de técnicas e instrumentos que permitan, por un lado, recolectar, registrar y cuestionar los saberes, acontecimientos, cuestionamientos, expresiones, sentimientos y emociones manifestadas, tanto de los niños, niñas como del investigador, denominadas en un conjunto de técnicas e instrumentos de recolección de información; y por otro lado, unas que permitan analizar y seleccionar todo aquello que construya sentidos, establecido en las técnicas e instrumentos de análisis de la información.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Ilustración 2: Técnicas e instrumentos de recolección de información

Objetivo	Técnica	Instrumento	Población/ Fuente	Categoría
Identificar los saberes de las niñas y los niños acerca del cuidado y la protección del medio ambiente.	Revisión documental	Ficha de revisión documental	Diversos textos	Saberes Niños y niñas Cuidado y protección del medio ambiente.
	Observación Participante	Diario de campo	Niños y niñas Maestra en formación	
Reconstruir los saberes y experiencias de los niños y niñas a partir de una práctica educativa popular ambiental mediada por el arte.	Observación Participante	Diario de campo	Niños y niñas Maestra en formación	Saberes Niños y niñas Práctica educativa Educación Ambiental Popular Arte
Indagar por los sentidos que le otorgan las niñas y los niños al cuidado y a la protección del medio ambiente a partir de la práctica educativa ambiental popular.	Técnicas Interactivas	Colcha de retazos	Niños y niñas Maestra en formación	Sentidos Niños y niñas Cuidado y la protección del medio ambiente. Práctica educativa Educación Ambiental Popular

Como se mencionó anteriormente, una de las técnicas e instrumentos necesarios en esta investigación son las de recolección de información, las cuales permitirán llevar un registro de los acontecimientos, sucesos, expresiones y demás comportamientos manifestados por los niños, niñas e investigador en la práctica educativa popular ambiental.

Una de las primeras técnicas a utilizar es la *revisión documental*, la cual, según Hurtado (2008) se puede considerar como “una técnica en la cual se recurre a información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechas por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio” (p.427). Esta técnica guía el camino de la investigación y ayuda a comprender diversos términos y categorías; también, contribuye a direccionarla en base a algunos pensamientos de autores y/o autoras que aborden el tema elegido y permite posicionarse en posturas.

La vía de acción que permite llevar a cabo esta técnica es la *ficha de revisión documental*, este instrumento tiene como principal finalidad, registrar la información encontrada. En este caso, se utilizaron tres formatos, cada uno para diversos momentos de la investigación:

La ficha de antecedentes permite registrar los elementos principales de otras investigaciones que se asemejen a la propia, como lo son la pregunta de investigación, datos bibliográficos, la metodología, las categorías principales y las conclusiones que obtuvieron.

Ilustración 3: Ficha de antecedentes

Ficha De Antecedentes					
Categorías	Fuentes (Artículos, Tesis)	Problema/ Pregunta	Referente Conceptual O Teórico	Propuesta Metodológica	Tendencias/ Resultados

Otra de estas fichas es la *matriz categorial*, en la cual se consignan los diversos conceptos que guían la investigación y sus definiciones desde diversas fuentes confiables y que se direccionen a varias posturas de autores o autoras, para así poder encontrar diferencias, similitudes y llegar a una comprensión categorial.

Ilustración 4: Matriz categorial

Matriz Categorial			
Categoría	Referencia	Autor	Definiciones/ Citas

Finalmente, la *ficha de lectura*, que ayuda a registrar todos aquellos documentos y textos que aportan a los significados, a las intenciones y a encontrar respuestas desde las voces de la experiencia y el conocimiento histórico y cultural de los temas trabajados. Además, de consignar de una manera muy completa, toda la información referencial del documento y tener espacios para reflexionar y cuestionarse, pudiendo agregar aquellas ideas que no se comprenden y preguntas que quedan del texto.

Ilustración 5: Ficha de lectura

FICHA DE LECTURA		
Referencia Bibliográfica:		
Autor/a:		
Título:		
Año:		
Editorial:		
Ciudad, país:		
Palabras Claves:		
Características sociales, culturales y disciplinares del texto leído:		
TESIS CENTRALES (Ideas Centrales)	IDEAS QUE SE ENTIENDEN	IDEAS QUE NO SE ENTIENDEN
Preguntas de reflexión y opiniones personales sobre los datos leídos:		

Para continuar, la *observación participante* es una técnica que fue utilizada durante todo el proceso investigativo, siendo una técnica fundamental en los objetivos que se direccionan a identificar y reconstruir saberes y experiencias y también, en el de indagación por los sentidos. En esta técnica, según Taylor y Bogdan (1984) “Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena” (p.1). Se puede interpretar que, la confianza es primordial para que la investigación fluya de la mejor manera y las acciones, palabras, expresiones de los participantes no se limiten por la presencia del investigador. También es claro que, este proceso requiere de tiempo y de una actitud y disposición por parte del investigador que, sin olvidar ni dejar de lado sus posturas, le permita ser parte del escenario en cuestión y compartir experiencias en las que todos se sientan cómodos.

Se considera que, la observación participante permite al investigador involucrarse en el contexto, ser partícipe y vivenciar aquellos acontecimientos que surgen en la práctica educativa ambiental popular, otorgando el poder de preguntar, ambientar y proporcionar experiencias que permitan descifrar a los niños y niñas en cuestión.

Para el proceso de registro, es necesario utilizar un instrumento que acompañe este proceso. Taylor y Bogdan (1984) afirman que, “la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes” (p.14), por ello, se comprende como instrumento de esta técnica los diarios de campo, los cuales ayudan a llevar un registro detallado de lo que sucede en los

espacios que comparte el investigador con los participantes, permitiéndole seleccionar aquellos acontecimientos que se consideren relevantes y reflexionar sobre los mismos. En este caso, Mejía (2008) afirma que

El diario de campo construye un orden secuencial del día a día. Es decir, nos asumimos como organizadores de una información que hemos recogido y la ordenamos haciéndola pertinente para nosotras(os) pero también para los objetivos que buscamos, de producir saber sobre la práctica que desarrollamos (p.46).

Sin duda, el diario de campo es un instrumento clave a la hora de guardar la información que se desee y es de gran utilidad al momento de analizar la información, permitiendo volver a ella cuando sea necesario; además, es un instrumento en el que su formato puede variar y construirse de modo que el investigador lo encuentre más cómodo y de fácil acceso.

Ilustración 6: Diario de campo

Intervención # _	
Semana:	Fecha:
Objetivo:	
Inicio:	
Desarrollo:	
Cierre:	
Acontecimientos	Reflexión

Para el momento de indagar por los sentido y teniendo en cuenta que, el método de investigación es la sistematización, se decide utilizar las *técnicas interactivas*, con el fin de que los niños y niñas como sujetos inmersos en la investigación, expresen a través del arte, sus sentidos y todo aquello que hace parte de los mismos, como lo son sentimientos, emociones y pensamientos que hayan surgido en ellos de manera individual y colectiva durante todo el proceso; las autoras García, González, Quiroz y Velásquez (2002), expresan que las técnicas interactivas son:

dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (p.48).

Esto abre paso a un sinnúmero de posibilidades de expresión, facilitando la indagación y la recuperación de los sentidos que fueron otorgados por los participantes en la práctica educativa ambiental popular; también ayuda a generar espacios que permiten llevar a los sujetos a una reflexión profunda y consciente sobre los significados que dan a esos saberes y vivencias que cada uno y en colectivo fueron construyendo y reconstruyendo, otorgando diversos sentidos a momentos significativos y especiales de toda la experiencia.

Para hacer efectiva esta técnica, hay variedad de instrumentos que permiten de diversas maneras indagar por lo vivido en la práctica; la clasificación de estos se divide en descriptivas, histórico-narrativas, analíticas y expresivas, cada una con ciertas características e intenciones de búsqueda, manifestación y expresión. Los instrumentos que componen las técnicas se encuentran distribuidos en una o dos de estas clasificaciones, estos son: la colcha de retazos, el mural de situaciones, el fotolenguaje, la cartografía, las siluetas, el árbol de problemas, el juicio, la cartografía corporal, la fotopalabra, el sociodrama, zoom y el taller.

Para intereses de la investigación, se decide implementar como instrumento la *Colcha de retazos*, la cual permite describir y expresar todos aquellos pensamientos, emociones, sentimientos y vivencias significativas de manera individual y colectiva. García et al (2002) expresan que la colcha de retazos “permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común” (p.68), respetando los modos de vida, pensamientos, creencias y posturas que hagan parte de los sujetos, entendiendo que cada uno en su diversidad construye sus sentidos y este instrumento posibilita que los expresen y pongan de manifiesto. García et al (2002), agregan además que “La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos” (p.68), lo que es de gran ayuda a la hora de indagar por los sentidos, y más cuando son los niños y niñas los que la construirán porque permite utilizar una gran cantidad de materiales y da valor a lo escrito, al arte, a la palabra, gestos, respuestas y todo aquello que como investigador se logre recuperar y obtener por medio de preguntas

y discursos como ¿qué dibujaste?, ¿por qué elegiste esa representación?, ¿qué hay en común en los dibujos de todos?, ¿cómo te sentiste en el proceso?, entre otros.

Este proceso es llevado a cabo, teniendo en cuenta en primer lugar los sentidos individuales que le otorgan los niños y niñas a la práctica educativa ambiental popular y luego, se abordan de manera colectiva los sentidos que otorgan los niños y niñas en conjunto a la misma.

Técnicas e instrumentos de análisis de la información

Como se mencionó anteriormente, las técnicas e instrumentos de análisis de la información, son aquellos que permiten seleccionar y analizar toda aquella información recolectada durante la investigación y poder determinar los resultados de la misma. En el primer momento se acudirá a la Triangulación como técnica de análisis y como consiguiente a su respectiva matriz de triangulación como instrumento de análisis.

La triangulación

Como técnica que permite analizar la información, una vez fue recolectada, la triangulación es utilizada en diversos contextos e investigaciones y comprendida y ejecutada de diversos modos por varios autores y autoras. En este caso, Cisterna (2005) la define como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68). Esto se comprende, en el contexto de esta investigación, como la extracción de toda aquella información que influye o ayuda a develar los sentidos otorgados por los niños y las niñas y que fue recolectada durante toda la práctica educativa en los diversos instrumentos y con las diferentes técnicas utilizadas.

Ahora bien, Cisterna alude a un procedimiento que permite llevar a cabo la triangulación de manera ordenada, y que en esta investigación fue ejecutado mediante

un proceso inductivo, yendo de lo micro a lo macro, como se explica en los siguientes pasos que el autor propone:

La selección de la información: En este primer paso, el autor se refiere al principio de “pertinencia” como aquella información que es seleccionada por ser parte directa del tema de investigación y aquella que por el contrario es excluida por no aportar a los hallazgos de la misma. Además, se refiere a lo “relevante” que puede ser alguna información, dado que se encuentra de manera reiterativa en lo recolectado o es asertiva para los fines que se esperan. (Cisterna, 2005, p.68). En el caso de esta investigación, se hizo una selección detallada de los datos y se recolectaron en unos “aspectos significativos” que permitieron extraer toda la información de los diarios pedagógicos, fichas de revisión documental y transcripción de audios, teniendo en cuenta la pertinencia y relevancia de la información.

La triangulación de la información por cada estamento: En este momento de la triangulación, el autor propone una agrupación por categorías o tendencias obtenidas en el punto anterior, todo esto según las respuestas obtenidas, discursos registrados, lecturas y demás aspectos pertinentes y relevantes que fueron extraídos. (Cisterna, 2005, pp.68-69). Para esta parte de la triangulación, se hicieron varias relecturas de los aspectos significativos y se realizó una minuciosa categorización de los fragmentos tomados en cuenta, de lo cual surgieron varias categorías que han sido relevantes durante todo el proceso y además unas nuevas como, por ejemplo, la familia como partícipe del proceso.

La triangulación de la información entre estamentos: Este tercer paso, el autor lo explica como una comparación entre los estamentos que surgieron y un establecimiento de relaciones entre ellos. (Cisterna, 2005, p.69). En este momento se dieron a conocer cinco “Líneas temáticas” que surgen de la reiterativa lectura de las categorías y el cruce de relaciones y comparaciones entre ellas. Estas líneas temáticas son: Accionar docente desde la Educación Popular Ambiental, Intereses y vínculos que se forjan: la familia como parte del proceso, Relaciones de afecto, Participación afectiva y Niños y niñas sujetos de sentimientos.

La triangulación entre las diversas fuentes de información: El autor manifiesta en este paso que, al ser la triangulación un método cualitativo de análisis, en muchos casos es común ver que se utilicen diversos instrumentos para recolectar la información, como entrevistas, grupos focales y otros; en este caso, es necesario hacer un proceso de triangulación con cada instrumento que se utilizó y determinar si los resultados obtenidos con uno de los instrumentos, son concordantes con los otros y al final hacer un proceso de integración. (Cisterna, 2005, p.69). En el caso de esta investigación, se puede decir que no hubo gran variedad de fuentes para recolectar la información, además de las voces de los niños, las niñas, los docentes implicados y los autores y autoras leídos, es por ello que la triangulación se hizo en un proceso simultáneo.

La triangulación con el marco teórico: Finalmente, Cisterna (2005) manifiesta que “La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa” (p.70). Es así como, después de, leer, releer, recolectar, agrupar, categorizar y subcategorizar, se da

un cuerpo a los resultados que en el caso de esta investigación se denominaron “Metacategorías”, las cuales se agruparon en dos capítulos que surgen de lo anterior y requieren de indagación y consulta dirigida a las nuevas denominaciones que surgieron. Estas metacategorías son las siguientes: Niños y niñas sujetos de sentimientos y seres críticos y Agentes educativos partícipes de la Educación Popular Ambiental e influyentes en la construcción de Sentidos.

Matriz de triangulación de la información

La matriz de triangulación, es aquella que permite recolectar en un mismo espacio todos aquellos aspectos que surgieron durante el proceso de triangulación, en este caso, se observa de izquierda a derecha como se ejecutó este procedimiento de manera inductiva al seleccionar y extraer la información, yendo desde los aspectos significativos, luego al instrumento donde se extrajo, las líneas temáticas y concluyendo con las metacategorías.

Ilustración 7: Matriz de Triangulación

Aspectos significativos	Instrumento de donde se extrajo	Líneas temáticas	Metacategorías

A continuación, y como resultado de este proceso de Triangulación y de investigación como tal, se exponen los dos capítulos construidos a partir de este procedimiento y donde se cuentan los aconteceres desde esos aspectos significativos hasta las conclusiones y hallazgos que se encontraron en el develar de los sentidos otorgados por los niños y las niñas frente al cuidado y la protección del medio ambiente.

Hallazgos y discusiones

Niños y niñas sujetos de sentimientos y seres críticos

En esta Práctica Educativa, en las escuelas, en los hogares y en la vida misma, la historia nos ha comprobado y reafirmado que los niños y las niñas son sujetos de derechos, sentimientos e incluso, seres críticos que ven en las pequeñeces de la vida - que muchas veces se escapan de la vista de los adultos - una oportunidad de crear, investigar, curiosear o descubrir mundos nuevos y darle sentidos a lo que los rodea.

Sabiendo lo anterior, y teniendo en cuenta que cada niño y cada niña en esa construcción del mundo que hace, ha entablado relaciones con sus pares, consigo mismo y con el medio que lo rodea, es importante saber que, en el contexto que está inmerso cada sujeto, en esta investigación y en cada una de estas relaciones, juega un papel muy importante el diálogo. Claro está que el diálogo, como dice Freire (2014) es “algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos” (p.159), y se puede llegar a él, no solo con la intención de hablar, porque en el silencio también estamos dándole sentidos a las cosas, sino que, desde la escucha y la empatía, entendida desde el punto de participar de forma afectiva en las situaciones que afectan al otro y a lo otro, estamos acudiendo al diálogo como forma de reflexión conjunta.

En esta investigación en especial, el diálogo fue la base formativa de cada sesión de aprendizaje y la participación estaba siempre presente en el desarrollo de las

planeaciones, porque los docentes democráticos y reflexivos, como dice Freire (2006) en sus *“Cartas a quien pretende enseñar”*, deben saber que

...el diálogo sobre los contenidos a enseñar, así como el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no solo es válido desde el punto de vista educativo, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de la clase (p.109).

Desde el principio, cuando se empezaron a identificar los saberes de los niños y las niñas, fue el diálogo el que permitió dar cuenta que esta relación con el medio ambiente, estaba basada en lo productivo, individualizada y que hacía falta una fuerte mirada Popular de la relación humano-naturaleza, donde las intervenciones de los niños, niñas y maestros y las visitas a los espacios naturales carecían de reflexión, crítica, vínculo ancestral y relación de afecto frente a la naturaleza.

Fue allí donde se comenzó a reconfigurar esos saberes y experiencias desde una práctica educativa popular ambiental, donde el diálogo con algunos matices como la participación, las narrativas, los cuentos y otros como la meditación en espacios naturales, los rituales de cuidado, el arte, la contemplación y demás, permitieron a los niños y niñas ver en esa naturaleza tan preciada la oportunidad de sentir paz y vincular sus espíritus con las otras formas de vida que acompañan nuestro existir y entre ellos mismos decidieran conformar un equipo de “Cuidadores ambientales”, donde cada uno cumplía un rol de “Súper cuidador” y tenía poderes como alimentar a los animales, volar, regar y dar sol a las plantas con sus manos, respirar bajo el agua para ayudar a los peces, entre otros y con ellos, contribuían al cuidado y la protección del medio ambiente

desde sus intereses y conectaban todo aquello con las acciones realizadas en su día a día.

Desde allí, los niños y las niñas empezaron a otorgar sentidos a la práctica y en sus discursos, comportamientos y acciones se empezó a observar cómo interiorizaban cada intervención y experiencia vivida en medio de la Práctica educativa. Se vuelve necesario reiterar las palabras de Asmolov (1984, 63) citado por González (2010), con referencia a la definición del sentido, donde expresa que este “representa el reflejo individualizado del mundo, que incluye la relación de la personalidad con aquellos objetos a través de los cuales se desarrolla su actividad y su comunicación” (p.248). Esto permite comprender que los significados que los niños y niñas le dieron a cada acontecimiento, discurso y sentimiento suscitado en ellos, era emisor de sentidos otorgados.

Aun así, cuando se hace referencia a los sentidos de los niños y niñas, es importante resaltar que, mediante iban otorgando sentidos a la práctica y como maestra se iban develando, era evidente que no todos se dieron de la misma forma, ni apuntaban al mismo discurso u objetivo cuando se indagaba por ellos, es por esto que se habla de “sentidos” en plural. Para explicar un poco esta categorización y diversidad de sentidos, es importante saber que autores como Manco, Franco, Agudelo & Parra (2019) explican las diversas perspectivas de los sentidos, las cuales se dividen en sentidos subjetivos, objetivos, intersubjetivos e inter-objetivos. Por intereses de la investigación solo se abordarán las comprensiones de los tres primeros, dado que los inter-objetivos se refieren más a lo legal o sistemático en la sociedad y, en este caso, la investigación da más valor a los sentidos de los sujetos.

En primer lugar, Manco, et al (2019) hablan del sentido subjetivo, el cual “se configura desde la conciencia, la experiencia y la intención (actitud, emociones, aspiraciones, opiniones, representaciones, etc.)” (p.227), posicionado en la construcción propia que se da a las cosas que cuestionan al sujeto, basada en lo que emerge en cada uno sin la intervención del otro. Nunca se discrepó la idea del surgimiento de sentimientos y reflexiones individuales en los niños y niñas en cada experiencia vivida que permitían ir posicionándolos y creando en ellos una postura crítica frente a las diversas situaciones que surgieron y que la mayoría fue construyendo. Por ejemplo, cuando JA, un niño de 5 años expresa desde su sentido subjetivo “yo voy a cuidar toda la naturaleza, le voy a enseñar a las personas a reciclar, a cuidar el río y les voy a enseñar a cuidar los árboles y voy a hacer todo por la naturaleza... si alguien tira la basura a la naturaleza, lo voy a regañar... y voy a hacer letreros que no dañe a la naturaleza” (Audio: Clase 5 - Minuto. 18:43) está declarando que su postura y el rol que asumió como “Cuidador ambiental” no es en vano y en realidad hay un compromiso frente al Medio ambiente; o cuando SJ expresa que “quiero que tiren la basura para que cuiden el viento” y al cuestionarle sobre esto, responde “yo creo que tiremos la basura” y a pesar de ilustrarle ejemplos del daño que causa esto al ambiente, él continuaba diciendo “es que yo he visto mucha basura en el suelo de mi casa, y también decido que así se cuidan los árboles y también el viento” (Audio: Clase 5. Min. 11:27), expresa también su postura subjetiva frente a la situación.

En segundo lugar, se aborda el sentido objetivo que se constituye desde el “cuerpo, el comportamiento y la conducta (prácticas y acciones)” (Manco et al, 2019, p.227), el cual se refiere a las intervenciones corporales, obras y acciones que el sujeto realiza en torno a alguna situación que lo afecta, emprendiendo actos que den cuenta de

la postura que tienen frente a un tema. Es no quedarse solo en el pensamiento o la opinión, es pasar al hecho. Aunque fue complejo dar cuenta de estos sentidos desde la virtualidad, es claro que, cuando los niños y niñas expresaban que a la hora de salir de sus casas decidían “no tirar las basuras al piso” o cuando SB y JA envían fotografías ubicando sus comederos para aves (elaborado en las sesiones) en un árbol cercano a su lugar de residencia, o que JI por el contrario (y en esto hay que tener claro que influyen sus familias) lo dejó en una silla de su casa y días después de elaborarlo lo botaron, es donde se evidencian esos sentidos objetivos.

Frente al sentido intersubjetivo, los autores expresan que se refiere a los que surgen “desde la comunicación, la cultura, el imaginario (valores, principios)” (Manco et al, 2019, p.227). Estos sentidos, a diferencia de los subjetivos, tienen en cuenta la opinión del otro en las decisiones, ideas, posturas y demás posiciones que se toman; se entiende como un sentido colectivo que surge de la interacción con el otro, del diálogo y los acontecimientos en los que varias personas están implicadas. Esos sentidos intersubjetivos que surgen de ese diálogo son igualmente valiosos, enriquecedores y develan los sentidos construidos desde el compañerismo y el valor de la palabra del otro y, además, dan cuenta de la unión que se fortaleció en la práctica (aspecto poco evidenciado al inicio). Para dar cuenta de esto, se destacan acontecimientos como cuando se unieron en una sola voz (desde el respeto) para decir “no estoy de acuerdo”, después de la intervención y reflexión sobre las palabras de SJ (donde dice que desea cuidar el viento tirando basuras al suelo), o cuando en sus “protestas” dirigidas al cuidado y protección del medio ambiente construían entre todos esas ideas de “no tirar basuras”, de “no talar árboles”, de “cuidar y proteger a los animales” y entonces encontraban en el

rol conjunto de “cuidadores” un motivo para luchar por la naturaleza, siendo visto como una ganancia en pro de la conciencia crítica que se quería ayudar a consolidar en los estudiantes.

Durante el tiempo de la práctica se evidenciaron y recolectaron múltiples sentidos que ya han sido manifestados anteriormente, pese a esto, en un momento encaminado directamente al indagar en el final del proceso por los sentidos otorgados por los niños y las niñas frente al cuidado y la protección del medio ambiente a partir de esta práctica, se construyó una colcha de retazos, donde en algunos dibujos allí plasmados, se evidenciaban árboles, materiales naturales, los niños y niñas al aire libre acompañados de sus compañeros y familia (entendiendo sus coincidencias como parte de los sentidos intersubjetivos) y otros un poco más diferenciados, donde se plasmaron animales como abejas y mariposas. Esta colcha, desde la virtualidad a la que nos enfrentábamos en su momento, dio cuenta de las posturas críticas que construyeron y en las que se posicionaron los niños y las niñas como seres críticos y sujetos de sentimientos, permitiendo recolectar y cuestionar por sus significados, reflexiones y dando respuesta a ¿Cómo se sintieron durante la práctica? Estas son las voces de los niños y niñas:

- SR “fue un momento especial que me gustó mucho” (Audio: sentidos 1. Min. 32:33)
- SB “aquí está el nombre de un corazón, aquí está una figura, aquí dice te amo demasiado mucho y aquí está un corazón y aquí te amo mucho de SB” Audio: sentidos 1. Min. 36:25)

- SJ dibujó “cuando nos estábamos pintando la carita, mira, ¿ves mi carita? Y ¿ves estos cordoncitos que hay en mi frente? Es un arcoíris... también hice un árbol y las gotas para que crezcas más grande... porque me gustaba estar afuera así que hice un árbol y sin tapabocas” (Audio: sentidos 1. Min. 50:52)
- ME “yo me sentí muy bien y me puse muy feliz por ese logo de la cuidadora” (Audio: sentidos 2. Min. 22:43)
- SR “muy bien, feliz”; - ¿cómo seguirás cumpliendo con la labor de cuidadora? - “voy a nadar por los ríos, sacar la basura del océano” (Audio: sentidos 2. Min. 28:30)
- JA “muy bien... además, te quiero decir que muchas gracias por hacer sembrar y por el pajarero, aquí vienen muchos pájaros extraordinarios para comerse su banano... mi mamá tuvo una idea, hicimos más pajareros, tres en tres juntos, tres juntos con palos y dos juntos para beber, mira... los estamos haciendo con botellas de gaseosa y con de jabón también para cuidar el planeta y es que donde vive un vecino, en un inodoro sembraron plantas, en uno viejo, entonces, lo comenzamos a hacer para reciclar” (Audio: sentidos 2. Min. 29:22)
- CM “bien, un poco cansada pero afortunada” (Audio: sentidos 2. Min. 32:27)
- JN “muy bien, muy feliz, aprendí mucho” (Audio: sentidos 2. Min.34:18)

Sus palabras y discursos fueron subjetivos al expresar cada uno lo que sentía y lo que suscitó la práctica en ellos; fueron intersubjetivos al unir comentarios de otros compañeros en sus discursos y manifestar la mayoría haberse sentido bien y haberle gustado mucho lo que ocurrió en la práctica; y algunos fueron objetivos, como por

ejemplo el de JA, dado que expresa haber emprendido una acción con su madre de replicar el pajarero creado, sembrar y reciclar algunos materiales, e incluso SJ, quien al principio había decidido no ser parte de los cuidadores y “tirar basuras al suelo para cuidar el aire”, después de estar inmerso en casi todo el proceso, decidió unirse a los “cuidadores ambientales” y ocupar un rol activo en el cuidado y protección del medio ambiente, siendo el cuidador de las mantis e insectos.

Ahora bien, hubo sentidos de diversas índoles que fueron identificados en el transcurso de la investigación, no necesariamente desde las voces de los niños y las niñas sino desde los cambios de comportamiento y aquellos actos que empezaban a hacer desde su iniciativa y no por el impulso de la maestra, familiares o compañeros. En los sentidos objetivos se identificaron fuertes conexiones a la hora de sembrar, cuidar plantas y alimentos de huertas caseras; también en las caminatas cuando los niños y las niñas, sin la instrucción de la maestra, se agachaban a recoger basuras que se encontraban en el camino; en el cuidado de los animales que acompañan su existir, desde su mismo colegio con la hormiga más pequeña al no pisarla y dejarla habitar, hasta el no tirar basuras porque pueden llegar al mar y lastimar a los animales acuáticos. Se identifica una postura más comunitaria al posar la mirada en los sentidos intersubjetivos dado que, desde la misma construcción de su rol de cuidadores los niños y las niñas fueron formando un equipo y entablaban acuerdos y conversaciones donde embarcaban acciones desde las decisiones colectivas, por ejemplo, si uno de ellos decidía ser el cuidador de los animales, otro estaba encomendado a cuidar los árboles para que los pajaritos no se quedaran sin hogar y así entre todos se encargaron de un rol que no era ajeno al rol del otro. También en los sentidos subjetivos cada uno de ellos

demonstró de diversas formas un verdadero disfrute por los espacios brindados en la práctica pedagógica y en sus discursos es de destacar el reiterativo interés por hacer consiente al otro y querer que las demás personas se hagan cargo, al igual que ellos, de cuidar y proteger la naturaleza.

Finalmente, y meses después de llevar a cabo esta práctica pedagógica popular ambiental, se observa en los niños y niñas acciones y discursos que dan cuenta de que su rol de “cuidadores ambientales” no se ha desvanecido y me atrevería a citar algunas frases que expresan y están llenas de sentidos en las visitas que han tenido en sus nuevos proyectos y en la huerta, llevados a cabo en la “nueva presencialidad”; cada uno, respondiendo a la pregunta de ¿cómo te sientes cuando vas a la huerta?, desde su espontaneidad y con las siguientes palabras respondieron; por ejemplo, CM dio cuenta de sentidos subjetivos al decir que “en la huerta me sentí, bueno, a la primera vez me sentí angustiada porque las matas las arrancaba todo, pero al final me di cuenta que no les arranqué nada y eso no fue problema, nada más me sentí muy bien y las verduras sentía como que me hablaban y no sé, bueno, todo me habla y cuando me habla la naturaleza yo le respondo con mi corazón y con la energía que tengo” (Audio. Vegetable Garden -Transición 2021. Min.2:27), además, se le ha observado cuidando hormigas heridas en las salidas y el descanso y “regañando” a sus amigos cuando alguno de ellos arranca flores siendo evidentes algunos sentidos objetivos con discursos y acciones arraigadas al proteger y cuidar el medio ambiente. JI respondió desde su sentido subjetivo “Yo cuando voy a la huerta me siento muy bien y muy tranquilo y me gusta leer en la naturaleza” (Audio. Vegetable Garden -Transición 2021. Min.1:12) y ME desde

sentidos subjetivos “Yo me siento cuando yo voy a la huerta feliz, espaciosa y tranquila” (Audio. Vegetable Garden -Transición 2021. Min.2:16).

Cada uno de estos sentidos, entre palabras, dibujos y acciones, dan cuenta de que no fue una práctica que se quedó solo en una intervención, sino que cada momento y cada experiencia fueron nutriendo el espíritu de “cuidadores ambientales” de los niños y niñas, cada uno de esos sentidos, tan subjetivos, intersubjetivos y algunos que dan cuenta incluso de lo objetivo que, en compañía de sus familias, compañeros, compañeras y maestras han construido con base en la práctica que se ejecutó, muestran y dan a conocer que todos, en mayor o menor medida y con el apoyo o no de sus familias, terminan la práctica con el deseo de continuar cuidando y protegiendo el medio ambiente y siendo mucho más cercanos desde lo espiritual al medio ambiente.

Agentes educativos partícipes de la Educación Popular Ambiental e influyentes en la construcción de Sentidos

En este rol que ocupé como docente en formación y al direccionar mi práctica hacia los asuntos ambientales, fue importante evaluarme como sujeto que le apuesta a la Educación Popular Ambiental y desde la historia que me atraviesa, me he encontrado con una fuerte conexión desde muy pequeña hacia la siembra y el cuidado del medio ambiente.

Me parece importante comentar parte de esta historia que comienza desde mis progenitores; mis padres vivieron gran parte de su vida en el campo y por la violencia que se vivió en 1998 en Colombia, fueron desplazados de su pueblo en el suroeste antioqueño, aun así, las rutinas de la ciudad no suplieron las expectativas y buscaron de nuevo una cercanía al campo, pero esta vez en el oriente y teniendo que vivir todo este cambio desde muy pequeña, puedo decir que tuve una infancia muy feliz en el campo. Mi padre siempre fue muy curioso y me incitaba a mí a aprovechar la tierra que nos daba la vida, siempre con mucho amor y con mucho respeto hacia ella, así que era costumbre irme para los trabajaderos con él y mientras él trabajaba yo jugaba con las plantas y la tierra. Luego de muchos cambios en nuestra vida, volvimos a nuestro pueblo natal y el trabajo en el campo nos siguió acompañando durante varios años y al fin, mi padre no pudo seguir trabajando la tierra por motivos de salud. Aun así, mi familia continúa cultivando sus huertas caseras y en mi vida de adulta, amo estar rodeada de naturaleza y disfruto cuidarla y sembrarla, es algo que realmente me apasiona y en cada paso que doy tengo la claridad de que mi intención con el medio es cuidarlo, protegerlo y transmitir

ese amor por la naturaleza a las personas que me rodean y ¿qué mejor forma de hacerlo que desde la docencia?

Es desde ese amor que he cultivado por la naturaleza y la verdadera pasión que siento por estos temas, que se inicia este proceso de práctica, donde las posibilidades del colegio me facilitaron, en primer momento, sembrar y tener espacios naturales con los niños y las niñas, viviendo junto con ellos y transmitiendo de algún modo todo lo que sentía por el medio ambiente. Y por supuesto, no era ni será suficiente esa conexión propia (aunque sí es un buen comienzo), también hubo que emprender un arduo camino de lecturas e investigaciones externas para conocer un poco más sobre los procesos y educarme más en el asunto, buscando diversas maneras de trabajar esa tierra y poder desde la Práctica educativa, reconstruir algunos saberes y experiencias, por que como dice Mejía (2011), “enseñar es inexistente sin aprender” (p.133).

Además de este reconocimiento de la historia propia, como docente reflexiva y que busca abordar asuntos investigativos de corte cualitativo, debo centrar la mirada en el contexto de cada sujeto inmerso en la práctica, dado que es necesario y fundamental, como lo menciona Paulo Freire (2006), en sus *“Cartas a quien pretende enseñar”*

Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben (p. 86).

En estas palabras y en la investigación que se llevó a cabo, fue y continúa siendo importante el contexto de los sujetos, encontrando en el reconocimiento del entorno, un asunto primordial para entender a la naturaleza y crear vínculos espirituales con ella, sino conocemos nuestro territorio, nuestro contexto y la realidad en la que viven nuestros estudiantes, es supremamente difícil abordar asuntos como el cuidado y la protección del medio ambiente.

Dicho lo anterior, y para dar paso a la práctica educativa, se resalta el contexto de los estudiantes como ciudadanos favorecidos, que viven en sectores de estratos socioeconómicos superiores al 3 y que, en su mayoría, tienen una conexión alejada a la siembra y vínculo ancestral con la naturaleza (tanto los niños y las niñas como de sus docentes) fuera de lo que la escuela les proporcione que, en este caso, se basa en procesos netamente de producción y mecánicos encaminados a la construcción de la huerta.

Sabiendo esto, se inició el proceso de práctica educativa, donde se llevaron a cabo intervenciones basadas en el cuidado y la protección de sí, del otro y de lo otro y a partir de allí, se pensó desde las posibilidades que brinda el arte, diversas formas de conectar a los niños y niñas de una manera “diferente” a la usual con los espacios de huerta. Fue en el comienzo de las intervenciones, cuando la pandemia se interpuso en el proceso de práctica y al ser la virtualidad el escenario que conectó a los niños y las niñas con las diferentes propuestas y en la que se desarrolló la mayor parte del proceso, los niños y las niñas estuvieron situados en sus hogares durante las sesiones desarrolladas. Así pues, hubo que transformar los modos de intervención y el temor por

enfrentar los procesos virtuales y la angustia por seguir trabajando con base en los temas ambientales desde casa fue inevitable; aun así, después de una reconstrucción consiente de la misma, se consiguió darle continuidad desde la virtualidad y la renovación de algunos espacios y horarios, sin dejar de tener como base de la práctica el diálogo, el cuidado y la protección del medio ambiente.

Al fin, se encontró la manera de intervenir desde un ideado “Cierre ambiental”, momento de la semana en el que se centraba el discurso y la práctica en temas ambientales y dónde cada actividad ejercida fue llevando a los niños y a las niñas a la construcción del equipo de los “cuidadores ambientales”. Es con este fundamento, cuando los juegos, las historias, el arte, la participación y la indagación, empezaron a hacer parte de esa reconstrucción de saberes y experiencias que, como se expresó anteriormente, se habían identificado como netamente productivos y mecánicos, donde la relación con ese entorno, que por la pandemia era tan reducido, se pudo fortalecer y buscar maneras de entablar vínculos, asociándolo a otras formas de vida como la indígena y la campesina.

Cada intervención que realizaba como maestra practicante, se encaminaba en develar esos sentidos que iban emergiendo de la práctica, era encargada de mediar con el diálogo cada una de estas intervenciones y en medio de cada sesión indagaba a los niños y las niñas sobre lo que les suscitaba cada actividad y todos juntos fuimos encontrando en la creación de roles de “cuidadores ambientales”, en medio de protestas, del recurrir a la historia, de la reconstrucción de esos saberes y experiencias, el rumbo

que los involucraba más y más en el cuidado y la protección del medio ambiente y, en mayor o menor medida, algunas de las familias iban aportando a esta reconstrucción.

Al estar en casa, el apoyo de la familia y el acompañar de los docentes tomó mucha más fuerza y se convirtió en parte esencial del proceso. Es entonces el rol de estos agentes educativos, supremamente importante para esta investigación, dado que tienen la responsabilidad de participar en los procesos educativos de los niños y las niñas, incluso en los procesos de Educación ambiental que, en este caso, se direccionaron hacia una mirada Popular desde la práctica educativa que se presentó. En este caso, los agentes educativos desde la página web del Ministerio de Educación Nacional son “Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña y agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente. Por esto se les llama ‘agentes educativos’ y están involucrados en la atención integral de niños y niñas”, siendo así, aunque muchas personas de uno u otro modo estén siendo agentes del desarrollo de niños y niñas, en este caso, se abordará exclusivamente desde el rol de la familia y el rol del docente.

En primer lugar, al centrar la mirada en el rol activo que tuvo la familia en esta investigación, hay que dar cuenta de que cada una de ellas fue aportando sentidos subjetivos, intersubjetivos y objetivos en pro o en contra de lo que se quería lograr en las intervenciones e influyendo de algún modo en los sentidos que manifestaban los niños y niñas en los momentos de intervención; esto en un principio, no se esperaba fuera a tener relevancia porque los procesos eran presenciales y no se conectaban en ningún

momento directamente con las familias, aun así, por la virtualidad, fueron día a día más influyentes.

Para entender un poco la posición y participación de las familias, se recurre al contexto social y la postura ambiental de las mismas, la cual pudo ser identificada y reconocida en la participación que tenían en cada sesión y en cada respuesta que daban los niños y niñas en sus hogares. Desde el mensaje que emiten las familias en los protocolos de ingreso al colegio, hay una elección hacia este por su postura de conciencia ambiental; pese a esto, en muy pocos casos se evidencia una relación utilitarista y un tanto superficial frente el medio, siendo ausentes a estos encuentros de “Cierre ambiental”, dando la razón de que “no eran lo suficientemente importantes para el proceso de formación de sus hijos e hijas” o, en otros casos, aunque si asistían, no había compromiso en la elaboración del material para aportar al medio y, además, no daban valor a esos diálogos que emergían en las sesiones; en otros casos se adoptan posturas un poco más consciente con los problemas ambientales, al realizar y apoyar a sus hijos e hijas en las actividades propuestas y enriquecer en la cotidianidad la relación con el medio y llevarlo a sus hogares; hay otros tantos que demuestran ser firmes y comprometidos con las causas que afectan al medio ambiente y además de apoyar a sus hijos en las diversas sesiones, aprovechan los recursos (como un pajarero construido) para replicar en sus hogares o vecindario y emiten mensajes como este, enviado en un correo por la familia de JA dirigido a mi rol:

...agradecemos enormemente la labor tan linda que ha realizado estos meses con los niños... la tarea que usted ha realizado por sensibilizarlos a

valorar lo que cuesta cuidar la tierra y lo que nos provee. Él disfrutó y entendió mucho más el ir a la huerta por los vegetales y llegar a preparar con su abuelo y el papá la ensalada, al comerla la valoró mucho más... y yo también le agradezco por el pajarero, lo disfruto muchísimo, todos los días me tomo mi tinto afuera viendo los pajaritos que llegan a visitarnos (Diarios pedagógicos).

Es así como ese rol de las familias y el apoyo que daban o no a sus hijos, influyó de manera directa en la construcción de sentidos en esta investigación. No obstante, al principio era sumamente complejo porque se esforzaban por que sus hijos e hijas dieran buenas respuestas e incluso en algunos casos por esa necesidad de “resaltar” las daban por ellos y en vez de aportar al pensamiento crítico de ellos, empezaban a interponerse en las decisiones y posturas que como docente se esperaba que los niños y niñas construyeran y reafirmaran por ellos mismos.

Ahora, para comprender el rol del docente, se presentan las palabras del Ministerio de Educación (2005), quien en su periódico “Altablero” manifiesta que

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos (p.1).

Es esta una mirada profunda del rol del maestro, que comprende desde el contexto en el que se encuentra, hasta lo académico de la educación y la formación de ser, donde reconocen el valor ante la sociedad del ser docente y destacan el uso de herramientas y metodologías como un “a través” del cual se da el aprendizaje.

En esta investigación en especial, aunque no se pretendía posar la mirada sobre el accionar docente, es de resaltar que, el rol que se ocupó como maestra practicante, el interés que causaba cada tema a desarrollar y el amor y la motivación con la que se trataba de transmitir cada asunto a los niños y las niñas, fue clave en el desarrollo de la investigación y en el abordaje de los temas que se trabajaron. Fue para los niños y las niñas algo nuevo conocer de tantas culturas, otros procesos y formas de conectar con la naturaleza, e incluso para mí también lo fue y más por los asuntos de virtualidad; sin embargo, es supremamente grato encontrar en el discurso de los niños, niñas y sus familias, un reconocimiento a esta labor y que, aun después de varios meses, reconozcan en esa labor una de las razones por las que los niños y las niñas ven a su medio ambiente con ojos de cuidadores.

Además, hay que rescatar también el rol activo que ocuparon algunos maestros cooperadores en la investigación, siendo parte de las sesiones e involucrándose en los diálogos que emergían durante las intervenciones, apoyando con sus voces y con su confianza en la labor que estaba realizando como maestra practicante a la construcción de seres que le apuestan al cuidado y la protección del medio ambiente.

Como conclusión, se reafirma que tanto el rol del docente como el de las familias es importante e influye en los sentidos de los niños y niñas, ya sea desde la mediación,

la conducción, el ejemplo, el desentendimiento o el apoyo. Se espera, desde la búsqueda de una práctica educativa popular ambiental, que nuestros niños y niñas, con la ayuda de los agentes educativos que velan por su bienestar, sigan construyendo y nutriendo su espíritu de “cuidadores ambientales”.

Conclusiones

1. Pese a la diversidad de condiciones en las que se llevó a cabo la investigación y a todos los cambios que la misma ameritó por las circunstancias actuales de pandemia y virtualidad, hubo un cumplimiento de los objetivos propuestos y cada uno de ellos contribuyó al develar los sentidos que le otorgaron los niños y niñas a la práctica educativa popular ambiental. En este marco, se pudieron develar múltiples sentidos en los niños y las niñas desde lo subjetivo, objetivo e intersubjetivo (categorización que emerge en el análisis de la información) y en cada uno de ellos, se evidenció una construcción favorable de posturas críticas que aportan al medio ambiente y la relación espiritual que se propone fomentar la Educación Popular Ambiental (EPA).
2. En el caso de esta investigación, al ser los sujetos implicados niños y niñas de corta edad (entre 3 y 5 años), son más limitadas las maneras de expresar lo que suscitó la práctica (por su vocabulario poco amplio), así que hubo que repensar las maneras en las que se podía trabajar con esta población la EPA con sus fundamentos de pensamiento crítico y reflexivo. Como maestra fue importante comprender en primer lugar, que los sentidos develados no solo se evidenciaron en las palabras de los niños y las niñas, sino que también en sus acciones realizadas o las que no realizan, en sus comportamientos, actitudes, discursos y manifestaciones que emitían en cada actividad; como segundo punto, la influencia de la familia y compañeros en la virtualidad requirió de una mirada mucho más detallada y sensible en las intervenciones, por lo que fue mucho más complejo

develar los sentidos y en ocasiones dar cuenta de que si son sentidos propios de los niños y niñas y no de los adultos que influyen en sus vidas.

3. El rol de los agentes educativos se convirtió en una de las principales vías para seguir fortaleciendo en los niños y niñas ese espíritu de cuidador ambiental, sin la influencia en pro del cuidado y protección del medio ambiente que los adultos emiten a los niños y las niñas, es muy complejo que ellos sigan pensando en una vida armónica con la naturaleza, es esta misma influencia la que puede en el día a día fortalecer o desmentir lo trabajado en la investigación y moldear de otros modos el pensamiento de los niños y niñas, ya que son sujetos que están en desarrollo y al ser seres humanos están en un constante cambio. Aun así, y precisamente por lo nombrado anteriormente, pudo ser mayor el impacto que ocasionó esta investigación en los niños y niñas porque contribuyó al desarrollo de seres críticos que toman acciones colectivas y que desean hacer conscientes a los otros de la importancia de cuidar y proteger nuestro medio ambiente y finalmente con las acciones puestas en práctica, se evidenció en ellos una postura más comunitaria y colectiva en pro de las soluciones que benefician al medio ambiente.
4. Como maestra que le apuesta a la EPA, también es importante conectar de manera especial con los asuntos ambientales, en el caso de esta investigación, las lecturas y la búsqueda de estrategias siempre debía implicar mucha creatividad, reflexión y sentido para no afectar el proceso y poder aportar con cada intervención al fortalecimiento de una conciencia no solo ambiental sino también

crítica, teniendo en cuenta que no hay una guía o manera de trabajar la EPA en la educación infantil y son casi nulos los antecedentes de esta categoría.

5. Se puede afirmar entonces, que la EPA es una alternativa factible a la hora de trabajar en pro de la conciencia ambiental en la escuela, por la crítica contextualizada que amerita, por la armonía entre medio ambiente y ser humano que sugiere, por el alto compromiso frente a las problemáticas ambientales, por la reflexión y la conexión espiritual que desea forjar en las personas implicadas, invitando a cada integrante de la comunidad, sin importar su edad, a ser desde sus posibilidades parte de la solución.

Recomendaciones

1. Entendiendo que es la escuela una de las principales influyentes en el desarrollo integral de los niños y las niñas, se le hace una recomendación a incluir de manera infaltable en sus rutinas, currículos y/o proyectos, momentos de conexión con el medio ambiente, donde no solo se deje escriturado en los documentos oficiales las intenciones que se tienen al respecto, sino que se convierta en acciones verdaderas y parte fundamental de la formación de los sujetos.
2. Como recomendación a las maestras y maestros que le apuestan a la EPA u optan por realizar una investigación donde esta sea la categoría principal o parte importante de sus investigaciones, es relevante que, en primer lugar, evalúen su relación con el medio ambiente y que descubran si están dispuestos a ejecutar, investigar y a “untarse” de la tierra y de las problemáticas ambientales que se encuentran en cada contexto; considerando que debe haber cierta pasión por estos asuntos para que la investigación tenga sentido y pueda influir positivamente en la vida de otras personas.
3. A todas las personas que desean contribuir a la formación de niños y niñas críticos(as) y que le apuestan al cuidado y la protección del medio ambiente como vía que garantiza el bien común y las relaciones armónicas con el medio ambiente, recomendarles que es el ejemplo, la escucha, la palabra y la participación, las principales formas de aportar de mejor manera a las vidas de estos sujetos, porque no se puede decir al niño o la niña que no tire la basura al suelo, pero luego tirarla, no se le puede decir que escuche, pero no escucharlo y no se puede hablarle del valor de la palabra y de la participación cuando no se le permite

hacerlo, son las acciones en la vida diaria las que más aportan a esta construcción de sentidos subjetivos, intersubjetivos y objetivos en pro del cuidado ambiental.

4. Seguir pensando en la importancia de la Educación Popular Ambiental en la Educación Infantil como posibilidad de una construcción de sujetos más críticos, más conscientes del cuidado y de la protección del medio ambiente, teniendo en cuenta que al articular estas dos categorías hay todo un mundo por explorar, muchas posibilidades y otras formas de abarcar este asunto fundamental para el presente y futuro de nuestro medio y de la humanidad como tal.

Referencias

- Acevedo, M. (2011). Aportes de la teoría social de Alfred Schutz para pensar la política y la acción colectiva. *Trabajo y Sociedad*, 15(17), 83-94.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3873/387334689007>
- Agüero, M. (2011). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Decisio*, (30), 16-20.
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf
- Bermúdez, O. (2007). La interculturalidad y la Educación Ambiental: una experiencia colombiana. En V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica*. *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica* (pp. 173-185). Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Calixto Flórez, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=607/60713488003>
- Cisterna, F. (2005). Niños y niñas sujetos de sentimientos y seres críticos. *Theoria*, 14, (1), 61-71.
- Corporación Educativa para el Desarrollo Integral –COREDI- (2020). *La niña y el niño en primera infancia*. <http://www.coredi.edu.co/index.php/primera-infancia/la-nina-y-el-nino-en-primera-infancia>

- Cortés, S. E., García, S., y Pérez, C. E. (2017). Estrategia pedagógica para favorecer la educación ambiental en primera infancia: manejo de residuos y recuperación de zonas verdes.
- del Cerro, N. (2005). ¿Qué es arte? Evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de Bellas Artes. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 157-175.
- Díaz C, G. (2012). El cambio climático. *Ciencia y Sociedad*, 37(2), 227-240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87024179004>
- Díaz, D. Castillo, L. & Díaz, P. (2014). Educación ambiental y primera infancia: estudio de caso institución educativa Normal Superior y Fundación Educadora Carla Cristina del Bajo Cauca.
- Eco, U. (1985). *La definición del arte*. Ediciones Martínez Roca S.A.
- Espejo, B. Y. (2019). Murales Con-Sentidos, una estrategia didáctica de sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente.
- Fleury, S., & Molina, C. G. (2002). Modelos de protección social. En Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (pp.3-8). Diseño y gerencia de políticas y programas sociales.
- Foladori, G. (2018). Educación ambiental en el capitalismo. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13(1), 48-57.
- Foucault, M (2010). *La Arqueología del Saber*. Traducción de Aurelio Garzón. 2ª edición revisada. Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP

Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (2014) *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Editorial Siglo XXI Editores

Gadotti, M. (2017). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*.

Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165. <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1642>

García, B., González, S., Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

- Gimnasio Internacional de Medellín. (2020). Gimnasio Internacional de Medellín. En Gimnasio Internacional de Medellín: <https://www.gim.edu.co/centro-infantil/>
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 241-253. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64712156019>
- Guillén, G. & Reeder, H. (2009). *Ser y sentido: Hacia una fenomenología trascendental-hermeneutica*. Editorial San Pablo.
- Hurtado, J. (2008). *Metodología de la investigación, una comprensión holística*. Quirón Sypal.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 39-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279/27921998005>
- Manco Rueda, S. A., Franco Montoya, J. C., Agudelo Torres, J. F., & Parra Moncada, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238.
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123 – 146. <http://hdl.handle.net/123456789/1598>

Mejía, M. R. (2008). *La sistematización*. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. La Paz-Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898079>

Mena Contreras, L. R. (2016). Talleres de creación con materiales no convencionales para la educación ambiental en los escolares de 3er grado de la escuela "Jesús Menéndez" (Doctoral dissertation, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas).

Ministerio de Ambiente y desarrollo sostenible (2020). *Educación Ambiental*. Bogotá Colombia.
<https://www.minambiente.gov.co/index.php/component/content/article?id=379:planning-ordering-environmental-territorial-and-coordination-of-sina-with-gallery-6>

Ministerio de Educación Nacional. (2005) Ser maestro hoy: El sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Cartilla para padres de familia. Serie de guías. N°26.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N° 21.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021) *¿Quiénes son los agentes educativos?*
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Ministerio de protección social. (2006). *Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia*.
- Ministerio del Medio Ambiente (1993). *Ley 99 de 1993, Sistema Nacional Ambiental (SINA)*.
- Ministerio del Medio Ambiente. (2020) *¿qué es educación ambiental?* Santiago, Chile.
<https://educacion.mma.gob.cl/que-es-educacion-ambiental/>
- Otero, I. (2000). Paisaje y Educación Ambiental. *Observatorio medioambiental.*, (3)(35). 35-50.
- Parra, H. (2013). Generando conciencia ambiental en niños y jóvenes de la institución educativa la fuente de Tocancipa para rescatar y preservar el ambiente que nos queda.

- Pastor, M. S., Muñoz, L. F. M., & Martín, L. C. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral*, 11(22), 52-60.
- Ramírez, R. (2015). *Colombia y la protección del medio ambiente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Colombia-y-la-proteccion-del-medio>
- Reyes, E. Cedillo, J. Nemiga, X. & Plata, M. (2016). Educación ambiental popular para el manejo sustentable de recursos naturales en una localidad rural del subtrópico mexicano. *Sociedade & Natureza*, 28(1), 39-54.
- Riscanevo Lavacude, C. A. (2017). El arte y creatividad en el aprovechamiento de residuos sólidos como estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en los estudiantes de segundo grado de primaria de la institución educativa departamental Mariano Santamaría sede Simón Bolívar.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Psychology Press.

Valderrama Maturana, AA (2019). Ecocuentos educando a la primera infancia en el cuidado del medio ambiente aplicando TIC (Tesis doctoral, Universidad Santiago de Cali).

Vargas Yate, Y. L. (2016). Sistematización de la Práctica Profesional Dejando Huellas Verdes para la Primera Infancia: en el Jardín Social Sol Y Luna (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Como enseñar*. Ed. GRAÓ.