

**CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS NATURALES EN LA PRIMERA INFANCIA ENTRE 2005 - 2010 UNA MIRADA
ARQUEOLÓGICA – GENEALÓGICA.**

SINDY JINETH GALLEGO CASTRO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ D.C
2018**

**CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS NATURALES EN LA PRIMERA INFANCIA ENTRE 2005 - 2010 UNA MIRADA
ARQUEOLÓGICA – GENEALÓGICA.**

SINDY JINETH GALLEGO CASTRO

trabajo de grado para optar al título de licenciada en biología

DIRECTOR

PAOLA ANDREA ROA GARCIA

**Línea de investigación: trayectos y aconteceres, estudios del ser y del quehacer del
maestro desde la pedagogía.**


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

BOGOTÁ D.C

2018

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:10–10-2012	Página: 1 - 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional.
Título del documento	Condiciones de posibilidad de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia entre 2005 - 2010 una mirada arqueológica – genealógica.
Autor(es)	Gallego Castro, Sindy Jineth
Director	Roa Garcia, Paola Andrea
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.(86) p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA; CIENCIAS NATURALES; PRIMERA INFANCIA; DESARROLLO; BUEN VIVIR; NIÑO CIUDADANO.

2. Descripción
<p>Esta investigación se enfatiza en las distintas formas de posibilidad que han permitido configurarme como maestra, en mi quehacer y ser; en término de un ejercicio de práctica entendida desde establecer relaciones de fuerza entorno a el saber a través de la articulación de un discurso que ha tomado lugar en un momento histórico determinado; esta práctica discursiva permite que se constituya un discurso y en ese sentido desde la mirada arqueológica permite mostrar esas huellas, rastros, prácticas que se han mantenido y han posibilitado que en el 2005 al 2010 se constituye un discurso entorno al saber por tanto, el archivo permite encontrar relaciones y acontecimientos que hacen que estas prácticas y discursos existan, se modifiquen o se mantengan.</p>

En esa medida esta formación discursiva atraviesa unos campos de problematización en términos de práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica. Mediante el abordaje de un saber escolar desde los discursos que posibilitan encontrar esas relaciones desde un ejercicio de enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia. Un discurso que gira en torno a la condición que posibilita al desarrollo desde el buen vivir en términos de un saber encaminado hacia las nociones de salud, enfermedad, hábitos saludables, alimentación, nutrición, higiene, atención, bienestar, cuerpo, calidad de vida, sexualidad, ambiente, entorno, vida; entre otros.

Desde una mirada arqueológica genealógica es importante visibilizar prácticas discursivas en relación a la enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia a través de un archivo que contiene fuentes documentales (políticas, artículos investigativos, congresos, ponencias, textos escolares) que circulan entre 2005 al 2010 en donde emergen relaciones entre saber y poder que se han mantenido por medio de esas prácticas discursivas, así como la constitución de sujeto.

Poder comprender las relaciones que existe entre las ciencias naturales y la primera infancia; así mismo indagar respecto a los procesos de formación y de enseñanza de las ciencias permite cuestionar respecto a ¿Cómo se han entrelazado estas relaciones que contribuyen a un proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, en especial de la biología en niveles escolares como primera infancia?, ¿Cómo se constituye el maestro de biología en un proceso de formación de los niños que esta mediado por la enseñanza de las ciencias naturales?.

En relación pensar respecto a ¿Cuál es el lugar de la biología en primera infancia? las condiciones que posibilitan un discurso de la vida y por tanto lo vivo nos muestra que no siempre se ha relacionado las ciencias naturales con la biología, pues cada una se establece desde una forma discursiva distinta; donde el acercamiento al conocimiento escolar posibilita unas prácticas discursivas entorno a la enseñanza de la biología estando relacionada con la vida, la comprensión de lo vivo; en cambio en el ámbito formativo de la enseñanza de las ciencias naturales toma relevancia un saber en la escuela desde la integralidad de las ciencias (biología, física y química) lo que conlleva a que se gestione un contenido curricular en la escuela de las ciencias naturales y no de la biología, esto lo permite hablar es hacer reflexión respecto a ¿Por qué hablar de ciencias naturales y no biología en la escuela? en este caso en primera infancia.

Por tanto, esta investigación parte de las pocas reflexiones sobre acercamientos que caractericen

la enseñanza de las ciencias naturales en especial de la biología en estos niveles escolares, poder dimensionar la importancia de la enseñanza de la biología desde la educación para la primera infancia, permite un reconocimiento, apropiación y reflexión sobre el quehacer como maestros y sobre la enseñanza de la biología ampliando los campos de acción del maestro de biología desde su formación a través de una mirada histórica rastreando relaciones que han estado presentes en la constitución de la biología como saber escolar.

3. Fuentes

- Deleuze, G, (1987), *Foucault*, España, Paidós.
- Foucault, M, (1970), *Arqueología del saber*. México, siglo XIX editores.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Editores.
- Freire, P. (2ª Ed 3ª). (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. Universidad de Barcelona: Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Martínez, B. (1994). *La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea, ¿Quiénes son los maestros?* Recuperado de http://www.Albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1994_La_travesia_de_los_maestros.pdf.
- Martínez, B. (2003). *La Enseñanza como posibilidad de pensamiento, Pedagogía y Epistemología*, (P, 336). Editorial magisterio.
- Martínez, B. (2010). *La configuración del maestro: la dilución de un rostro, Figuras contemporáneas del maestro en américa* (PP. 462). Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, J. (2007). "Escuela, poder y subjetivación" de Jorge Larrosa. *Tabula Rasa Revista De Humanidades. Vol. (6)*, 395 – 406.
- MEN. (2006). *¿Qué es la atención integral?*, Ministerio De Educación Nacional. Bogotá – Colombia: Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/primera_infancia/1739/article-177827.html
- MEN. (2006). *Ciencias naturales competencias básicas*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_natura.pdf
- Narodowski, M. (2013). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas. volumen (62)*, 15-36.
- Quiceno, H. (2010). *El maestro, el docente y el formador, Figuras contemporáneas del*

maestro en américa latina (PP. 462). Colombia: Editorial Magisterio.

- Roa, P. (2011). La historia de la biología en la escuela colombiana: Una mirada genealógica entre 1900 y 1930. *Revista Bio-grafía, Volumen Número extraordinario*, 543 – 559.
- Roa, P. (2015). La emergencia de la biología en la escuela colombiana: Una mirada genealógica entre 1900 a 1930. *Revista Pedagogía y saberes. Vol. (42)*, 145 – 151.
- Sánchez, L. (2012). *La biología en la escuela colombiana actual condiciones que hacen posible su constitución* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá - Colombia.
- Sánchez, L. (2015). Lo vivo y la vida como prácticas de gobierno en la escuela. *Praxis y saber. Vol.8 (18)*, 179 -202.
- Sánchez, L., Serrato, D. (2017). Acercamientos a la biología en la escuela desde la historia: una mirada a lo vivo y a vida desde la pedagógica como posibilidad de los saberes escolares. *Revista Bio-grafía. Volumen Número extraordinario*, 21 – 29.
- Serrato, D. (2014). La botánica como saber escolar: practicas discursivas y condiciones de posibilidad a propósito de su desplazamiento del currículo escolar colombiano entre 1955 y 1965, *II seminario internacional pensar de otro modo*, 138 - 159.
- Tonucci, F, (1995), *Como ser niño*. Argentina, Troquel.
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la escuela. Vol. (43)*, (39 – 50).
- UNESCO. (2009). Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales. Santiago – Chile: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180275s.pdf>
- Zuluaga., O. Martínez., B. & Quiceno. H. (2011). *Educación Y Pedagogía: Una Diferencia Necesaria*, Pedagogía y Epistemología, (P. 336). Editorial magisterio.

4. Contenidos

La presente propuesta de investigación se compone de 5 apartados que dan una mirada a profundidad de los acontecimientos históricos que sitúan prácticas de la enseñanza de las ciencias naturales con la primera infancia.

El primer apartado: Aborda el acontecer que conducen al problema una mirada reflexiva desde el quehacer del maestro, los objetivos que dan lugar a la investigación, así como la pertinencia de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia.

El segundo apartado: Visibiliza el saber cómo experiencia, relaciones de fuerza a través de las prácticas de enseñanza de la biología, ciencias naturales y entorno natural, desde la articulación de un discurso que ha tomado lugar en un momento histórico 2005 - 2010 determinado desde la mirada arqueológica permite mostrar esas huellas, rastros, prácticas que se han mantenido y en esa medida esta formación discursiva atraviesa unos campos de problematización en términos de práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica.

El tercer apartado: Se profundiza la constitución de los sujetos que hacen posible esas relaciones entre las ciencias naturales en la primera infancia entre 2005 al 2010: desde perspectivas que anteceden al niño como sujeto social de derecho, niño como ciudadano y al maestro como sujeto de poder.

El cuarto apartado: Brinda una mirada desde las relaciones de poder en la escuela regida por unas políticas que visibiliza encuentros entre ciencias naturales y primera infancia, desde el desarrollo humano desde la atención integral: una política pública que configura la escuela como noción del buen vivir y cuidado en relación con el medio natural.

El quinto apartado: Muestra ese trayecto investigativo y relaciones de fuerza: consideraciones finales desde reflexiones que quedan como posibilidad para continuar trabajando respecto a estas prácticas que configuran nuestro quehacer como maestro.

5. Metodología

La metodología que se aborda desde una mirada arqueológica y genealogía, la historia de aquello que acontece entre el (2005 - 2010), que posibilitaron poder hablar de ciencias naturales en la primera infancia y así mismo desde la genealogía problematizando aquellas prácticas - discursos y condiciones que emergieron en relación a las ciencias naturales y la primera infancia. Este recorrido histórico tiende a la arqueología desde visibilizar aquellos acontecimientos que posibilitan encuentros, rupturas, desplazamientos a partir de lo que los documentos nos muestran, viendo la arqueología como cuestionamiento del saber.

En sentido la historia se concibe de otra manera, no es línea, no tiene un sentido ni objeto alguno, no es una historia de sucesos, posee una mirada desde las practicas a través del archivo que muestra la circulación de distintos documentos desde libros, investigaciones, políticas, programas, proyectos, entre otros prácticas discursivas que se manifiesta en diversos acontecimientos históricos, permitiéndonos cuestionar ¿Desde cuándo se empezó hablar de las ciencias naturales en primera infancia?

Son condiciones que posibilitan relaciones de fuerza que permiten así mismo que circulen, el archivo que compone todos aquellos documentos que circulan en ese transcurso de tiempo, permite realizar un análisis desde lo encontrado en ellos a partir de elementos que conforman la caja de herramientas, elementos como saber, poder y las relaciones que emergen entre ellas y los sujetos.

6. Conclusiones

Esta investigación visibiliza como se han mantenido esas prácticas a propósito desde algunas condiciones que posibilitan que la biología emerge en la escuela y desde el rastreo del 2005 – 2010 se han mantenido pero sus prácticas son diferentes lo que permite interrogar respecto a ¿Cómo entra la biología a la escuela?; ¿Cómo se relaciona la biología con la noción de atención integral? ¿Cuál es el papel del gobierno como entidad que posibilita la inmersión de la biología en la escuela?. Teniendo en cuenta que la biología no está constituida desde una noción curricular gracias a el desplazamiento que produjo la integralidad de las ciencias (ciencias naturales).

Esto permitió que se reconocieran unas prácticas discursivas entorno a el saber donde posiciona el lugar de la biología, las ciencias naturales y entorno natural como el saber que circula en la

escuela , configura las experiencias de los sujetos , las prácticas de enseñanza que acontecen los discursos y relaciones entre maestro, niño y escuela; rastrear estas prácticas y por ende discursos a propósito de un saber pedagógico muestra que los saberes son transformables, cambiantes desde las prácticas que se propician en la escuela, así mismo se visibiliza el saber escolar desde la configuración de los sujetos que posiciona a la historia desde una acción permanente de reflexión y cuestionamiento de los currículos y programas que en medio de su discurso; legitiman los saberes que son pertinentes abordar en la escuela mediante el abordaje de discursos entorno a la salud, enfermedad, hábitos saludables, alimentación, nutrición, higiene, atención, bienestar, cuerpo, calidad de vida, sexualidad, ambiente, entorno, niño, atención; entre otros.

El análisis de estas relaciones posibilita asumir al maestro, la escuela y el niño desde una noción el bienestar y el buen vivir como otro tipo de formación política de los sujetos, es una apuesta política que ve la naturaleza desde una noción mercantil pero así mismo que se basa en la constitución del conocimiento mercantil y permite hacer reflexiones desde ¿Qué enseñar?, ¿Cómo se asumen los niños en el buen vivir? ¿qué es ser un buen ciudadano? ¿Cuál es el papel del maestro en esta noción del buen vivir?; una formación política que configura el currículo escolar, las practicas escolares, todo el conocimiento y el saber que circula en la cotidianidad de los sujetos es un discurso que se ha mantenido a través de sus prácticas en ese proceso civilizatorio de los sujetos.

Elaborado por:	Gallego Castro, Sindy Jineth.
Revisado por:	Roa Garcia, Paola Andrea.

Fecha de elaboración del resumen:	08	06	2018
--	----	----	------

Nota de aceptación

DEDICATORIA

A mi padre que dejó un legado grande en mi vida con sus cantos, amor y apoyo

A mi madre por inspirarme a amar esta labor tan hermosa de ser maestra

A mis hermanos por ser sujetos de inspiración y admiración como maestros

A todas aquellas personas que hacen parte en este trayecto de mi vida.

*“los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros
es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos,
de la dignidad y la importancia de nuestra tarea”.*

(Freire. P. 2010, p. 69)

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial a mi familia, a mi padre que dejó un legado importante en mi vida, de lucha y perseverancia, le agradezco porque siempre fue mi apoyo incondicional, por forjarme como una mujer virtuosa y profesional, a mi madre por ser mi inspiración de vida, de ser maestra, por compartir conmigo desde mi niñez su experiencia y quehacer como maestra, mostrarme el valor tan hermoso de enseñar y sobre todo de aprender enseñando; a mis hermanos les agradezco por ser sujetos de inspiración, por ser mis colegas, amigos de vida y profesión.

A mi alma mater Universidad Pedagógica Nacional por ser precursora en mi formación personal y profesional, así como los docentes que han contribuido en este caminar, brindándome bases sólidas y significativas para mi vida, al departamento de biología por propiciar espacios formativos que me permiten configurar mis saberes mediante un conocimiento pedagógico y disciplinar.

A la línea de investigación trayectos y aconteceres, estudios del ser y quehacer del maestro por la acogida y recepción de mi propuesta de investigación, por su apoyo y acompañamiento en mi proceso de investigación posibilitando una configuración del maestro de biología en escenarios y campos de acción como la primera infancia.

A la profesora Paola por el direccionamiento, la confianza, apoyo y rigurosidad con la que me acompañó en mi proceso investigativo desde las reflexiones sobre el ser y quehacer como maestra. A las profesoras Leslie y Deisy por su acompañamiento en mi proceso de formación como sujeto y maestra, por compartir en espacios de reflexión que impulsaron en mi un trayecto investigativo desde la propuesta de practica pedagógica, así como de trabajo de grado.

A mis amigas y compañeros que compartieron conmigo bellos momentos, creando lazos fraternales de por vida, como colegas seguiremos en la lucha por construir un país de esperanza. Por último, al grupo de ornitología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-O) por hacerme participe desde las diferentes actividades gestionadas en el grupo, comprometida como maestra en promover el estudio, conservación y preservación de las aves desde un sentido pedagógico por medio de la enseñanza de la biología.

CONTENIDO

Introducción.....	14
1. Aconteceres que conducen al problema una mirada reflexiva desde el quehacer del maestro	17
1.2 Objetivos.....	26
1.3 La pertinencia de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la Primera infancia.....	27
2. Saber cómo experiencia, relaciones de fuerza a través de las prácticas de enseñanza de la biología, ciencias naturales y entorno natural	31
2.1 prácticas de enseñanza de la Biología, ciencias naturales y entorno natural: una mirada desde el saber escolar	36
3. Los sujetos que hacen posible la constitución de las ciencias naturales en la primera infancia: perspectivas que anteceden al niño y al maestro	54
3.1 Constitución del niño como ciudadano, sujeto social de derecho; lo que lo antecede como Sujeto de poder.....	56
3.2 Constitución del maestro lo que lo antecede como sujeto de poder	61
4. Entes de poder: la escuela y políticas que visibiliza relaciones entre ciencias Naturales y primera infancia.....	70
4.1 Atención integral: una política pública que configura la escuela	75
4.2 Noción del buen vivir y cuidado: una relación con el medio natural.....	79
5. Trayecto investigativo y relaciones de fuerza: consideraciones finales.....	82
Bibliografía.....	86
Anexo N. ° 1 Matriz documental.....	91
Anexo N. ° 2 Matriz documental textos escolares.....	95

INTRODUCCIÓN

Esta investigación enfatiza en las distintas formas y posibilidades que han permitido configurarme como maestra desde mi quehacer y ser; desde el planteamiento de propuestas encaminadas hacia la reflexión sobre el rol del maestro, inquietarme por ciertas prácticas a lo largo de mi experiencia de vida como sujeto; desde mis acercamientos como maestra en formación en campos de acción de educación formal y no formal, en procesos de investigación en distintos escenarios formativos como lo es la práctica pedagógica, la participación en la línea de investigación trayectos y aconteceres estudios del ser y quehacer del maestro, visibilizando la escuela y la labor del maestro desde diferentes miradas reflexivas y de transformación, esto ha permitido entretejer relaciones de posibilidad y movilización en escenarios que me permiten pensar, reflexionar, sentir, creer y accionar.

De esta manera reconocer las prácticas de investigación formativa en el marco de trayectos y aconteceres, permite visibilizar mi practica y ejercicio desde la enseñanza de lo vivo y la vida a partir de mi interés investigativo como lo son la enseñanza de las ciencias naturales en niveles escolares iniciales como la primera infancia; evidenciar y comprender las relaciones que existe entre las ciencias naturales y la primera infancia; así mismo indagar cómo se han entretejido estas relaciones que contribuyen a un proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias al maestro y a la formación en los niños desde las ciencias naturales.

Esto ha generado un impacto en mi formación investigativa como maestra en formación del departamento de Biología a través de reflexiones que han permitido pensar la participación del maestro de biología en escenarios poco trabajados como lo es la primera infancia, lo cual constituye una construcción desde un proceso formativo no solo a nivel disciplinar sino social. Comprender esas relaciones que se entretejen en la escuela, los sujetos que la atraviesan, así como las dinámicas que en éstas ocurren; posibilitan pensar otras formas de enseñar la biología y de acercar a los niños a un campo de conocimiento disciplinar que permite entender la Biología desde la vida, la relación con la naturaleza, con el otro; y con ellos mismos.

Por tanto, esta investigación se fundamenta desde la práctica que establece relaciones de fuerza que permite un discurso y por tanto acercamiento a un saber, una práctica de

experiencia y de transformación, una práctica que se propicia con el otro desde un quehacer pedagógico a través de un proceso educativo que se construye desde la alteridad y que permite que las relaciones no solo estén encaminadas entre sujetos sino con lo vivo, con la naturaleza, con la vida. y en esa medida acontecen relaciones entre el maestro, niño y escuela.

Esta práctica como experiencia, posibilita una acción transformadora desde el abordaje de temáticas relacionadas a la Biología como saber escolar desde el cuerpo, ambiente, sexualidad, lo vivo y la vida entre otras; propiciando de esta manera espacios que me configuran como maestra y permite el despliegue de habilidades investigativas, de argumentación y problematización las prácticas de enseñanza de las ciencias en especial de la biología en primera infancia.

En relación pensar respecto a ¿Cuál es el lugar de la biología en primera infancia? las condiciones que posibilitan un discurso de la vida y por tanto lo vivo nos muestra que no siempre se ha relacionado las ciencias naturales con la biología, pues cada una se establece desde una forma discursiva distinta; donde el acercamiento al conocimiento escolar posibilita unas prácticas discursivas entorno a la enseñanza de la biología estando relacionada con la vida, la comprensión de lo vivo; en cambio en el ámbito formativo de la enseñanza de las ciencias naturales toma relevancia un saber en la escuela desde la integralidad de las ciencias (biología, física y química) lo que conlleva a que se gestione un contenido curricular en la escuela de las ciencias naturales y no de la biología, esto lo permite hablar es hacer reflexión respecto a ¿Por qué hablar de ciencias naturales y no biología en la escuela? en este caso en primera infancia.

En continuidad, desde una mirada arqueológica genealógica es importante visibilizar practicas discursivas en relación a la enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia a través de un archivo que contiene fuentes documentales e investigaciones que circulan entre 2005 al 2010 en donde emergen relaciones entre saber y poder que se han mantenido por medio de esas prácticas discursivas, así como la constitución de sujeto.



La naturaleza en relación al niño. (Centeno, 1996)

1. Aconteceres que conducen al problema una mirada reflexiva desde el quehacer del maestro.

“somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace”.

(Freire. P. 2010, p. 124)

Esta propuesta cuestiona la enseñanza de las ciencias naturales en niveles de escolaridad como la primera infancia, teniendo en cuenta la práctica pedagógica realizada en el colegio Cafam, la cual posibilitó un acercamiento y experiencia desde la articulación de un proyecto de aula en el área de ciencias naturales con niños y niñas en niveles de escolaridad de transición, manifestando gran motivación por aprender, explorar y experimentar todo lo que los rodea como sujetos; propiciando el desarrollo de la curiosidad mediante procesos de observación y representación de su entorno, reconociendo saberes y concepciones de los niños y niñas en estas edades respecto a la vida y la naturaleza desde el abordaje de temáticas y contenidos según su plan de estudio en relación al cuerpo, los sentidos, seres vivos, recursos naturales y medio natural.

Es importante mencionar que esta experiencia conlleva a cuestionamiento reflexivos respecto a ¿cuáles han sido esas condiciones que han permitido una práctica discursiva entorno a la ciencias naturales en primera infancia?, ¿cuál es la pertinencia de abordar temáticas relacionadas de la biología como saber escolar en estos niveles?, ¿Cómo se visibiliza o invisibiliza el maestro de biología en estos niveles escolares?, ¿Cómo ese saber escolar condiciona las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia?.

En esa medida comprender la práctica desde un discurso que establece relaciones de fuerza entorno el saber y que ha tomado lugar en un momento histórico determinado; permite que se constituya desde la mirada arqueológica mostrando esas huellas, rastros, prácticas que se han mantenido y han posibilitado que en el 2005 al 2010 se visibilice una práctica discursiva entorno al saber partiendo del archivo, permitiendo encontrar relaciones y acontecimientos que hacen que estas prácticas y discursos existan, se modifiquen o se mantengan.

En esa medida esta formación discursiva atraviesa unos campos de problematización en términos de práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica a través del saber escolar desde los discursos que posibilitan encontrar esas relaciones de enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia. Un discurso que gira en torno a la condición que da posibilita al desarrollo humano y capital humano desde la noción del buen vivir, en términos de un saber encaminado hacia la salud, enfermedad, hábitos saludables, alimentación, nutrición, higiene, atención, bienestar, cuerpo, calidad de vida, sexualidad, ambiente, entorno, vida; entre otros.

Por ello, evidenciar y comprender las relaciones que existe entre las ciencias naturales y la primera infancia; así mismo indagar respecto a los procesos de formación y de enseñanza de las ciencias en especial de la biología permite cuestionar sobre ¿Cómo se han entrelazado estas relaciones que contribuyen a un proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, al maestro, a la formación en los niños desde las ciencias naturales?

Entendiendo que la primera infancia desde la gestión de una política pública centrada en procesos de atención, cuidado y educación a través de unas prácticas encaminadas hacia el mejoramiento de la calidad de vida, donde se visibiliza un proceso educativo de interacciones sociales que ayudan a potenciar las capacidades y habilidades de los niños en un sentido de competencias para la vida, donde la participación del niño como ciudadano convoca un sujeto de oportunidades que interactúe con la sociedad de manera integral, sujetos titulares de derecho, que responden a las dinámicas de desarrollo del país atendiendo a sus necesidades siendo la educación el factor principal para promover prácticas en relación al desarrollo del bienestar, donde se propende por mantener practicas entorno a un discurso que visibiliza procesos de desarrollo de un conocimiento científico y tecnológico en los niños desde un proceso de alfabetización científica para lo que esta política pública garantiza las condiciones necesarias en las cuales se deben formar los niños desde la integralidad.

En esa dinámica es posible cuestionar respecto a ¿Cuál es el lugar de la biología en primera infancia? las condiciones que posibilitan un discurso de la vida; el objeto de estudio de la biología se consolida desde la noción de “vida” una ciencia de vida y por tanto lo vivo nos muestra que no siempre se ha relacionado las ciencias naturales con la biología, pues cada una se establece desde una forma discursiva distinta; donde el acercamiento al conocimiento escolar posibilita unas prácticas discursivas entorno a la enseñanza de la biología y está

relacionada con la vida, la comprensión de lo vivo; posibilitar un proceso de enseñanza de la biología en primera infancia crea condiciones para entablar actitudes en los niños de cuidado y respeto por los seres vivos, conlleva a una ética del cuidado del otro, interactuando con su entorno natural permite crear la posibilidad de dar lugar a la valoración y apropiación de la vida y lo vivo.

Por otra parte, desde el ámbito formativo de la enseñanza de las ciencias naturales toma relevancia un saber en la escuela desde la integralidad de las ciencias (biología, física y química) lo que conlleva a que se gestione un contenido curricular en la escuela de las ciencias naturales y no de la biología, esto lo permite hablar es hacer reflexión respecto a ¿Por qué hablar de ciencias naturales y no biología en la escuela? en este caso en primera infancia.

En relación, las ciencias naturales como ciencia no establecen un objeto de estudio determinado debido a la interdisciplinariedad de contenidos científicos como la (biología, física, química), pero si visibiliza una práctica metódica a través del “método científico”, lo que nos permite pensar sobre el desplazamiento de la biología por las ciencias naturales convirtiéndose la misma en una ciencia integrada, desde su condición de ciencia en la década de los 50 a 70 se llega a establecer mediante un discurso la interdisciplinariedad de las ciencias naturales encaminado prácticas y saberes entorno a problemáticas que manifiesta la sociedad a nivel medio ambiente, ecología y entorno en ese sentido el desarrollo curricular de las ciencias naturales promueve un proceso de formación autónomo e integral en los niños para que sean competentes en la sociedad, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y analíticos que les permita proyectarse a la sociedad frente al impacto de la ciencia y la tecnología para la conservación del ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida.

Partiendo de lo anterior es importante cuestionar a su vez ¿por qué la biología se enseña en algunos grados de escolaridad y no en otros?, ¿por qué no se encuentran profesores de biología en este nivel de escolaridad?, y ¿qué efectos implica esto en la formación docente teniendo en cuenta la pertinencia que tiene un maestro integral en la formación en primera infancia y en la enseñanza de la biología?, así mismo reflexionar respecto a el desplazamiento de la biología por la ciencia naturales en los procesos de enseñanza en la primera infancia, han hecho que la enseñanza de la biología se delimite a ciertos niveles de escolaridad, lo que permite que a nivel de contenido curricular la biología sea enseñada desde las ciencias naturales en primera infancia y se configura desde las relaciones que se pueden

entablar con el entorno, la naturaleza, los organismos vivos, entre otros lo que permite pensar ¿por qué hablar de ciencias naturales en primera infancia? .

En relación se tienen en cuenta que los niños en esas edades manifiestan algunas habilidades desde una experiencia directa con su entorno, el acercamiento a la vida y lo vivo desde una parte vivencial y de reflexión permite potenciar diferentes formas de conocimiento y nuevas formas de vivir el aprendizaje por medio de la interacción con el entorno natural, a través del desarrollo de habilidades de indagación, exploración y experiencias de observación e investigación; desde la enseñanza de un conocimiento disciplinar; permite fomentar habilidades comunicativas, investigativas y de interpretación del mundo y su entorno inmediato desde un proceso de alfabetización científica favoreciendo así el lenguaje científico y el desarrollo de un pensamiento lógico que conecta a los niños no solo con la naturaleza sino con las problemáticas ambientales que se presenten en su cotidianidad desde procesos de reflexión. Por tanto, el MEN en miras de realizar un aporte significativo y de atención en términos de desarrollo del país y por tanto de calidad posibilita la conformación de una orientación pedagógica de *exploración del medio* como un elemento que permite la enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia desde el acercamiento al entorno natural.

Por tanto, se parte de las pocas reflexiones sobre acercamientos que caractericen la enseñanza de las ciencias naturales en especial de la biología en estos niveles escolares, poder dimensionar ¿es pertinente la enseñanza de la biología en la primera infancia?, la cual permite un reconocimiento, apropiación y reflexión sobre el quehacer como maestros y sobre la enseñanza de la biología donde se brinda un panorama sobre aquellos aspectos que problematizan la enseñanza de las ciencias, estando esta delimitada de acuerdo a los estándares básicos de competencias del área de ciencias naturales, donde el maestro de biología no enseña en primera infancia, viéndose restringida a niveles de escolaridad como primaria y secundaria. Como lo menciona “la Biología de 1993 que es la que se sigue actualmente en todo el país en primaria pide que el niño vea una relación cambio biológico, evolución, así como ligarlo con la diversidad lo que resulta muy demandante para los maestros que atienden el nivel, así como para el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos”. (Paz, 2008, P.2); de esta manera el acercamiento al conocimiento de las ciencias en especial de la biología está siendo delimitado cuando los niños ingresen al nivel inicial de escolaridad como lo es primaria.

En ese sentido la escolaridad hace referencia a la inmersión del sistema educativo formal y no formal como también al desarrollo humano en relación al acceso un entorno laboral, esta educación formal constituye cinco niveles: inicial, preescolar, básica, media y superior. A su vez establece áreas fundamentales y obligatorias como la ciencias naturales y educación ambiental; poder acceder a la escuela comprende un proceso de escolarización como derecho fundamental de los niños y en ese proceso de atención se gestiona modelos de asistencia escolar y de permanencia en la escuela promoviendo condiciones de seguridad, calidad, eficiencia, sostenibilidad y accesibilidad desarrollo integral como niño ciudadano que accede a la una educación de calidad mediante la gestión de políticas y programas que impulsen la asistencia regular de los niños.

Es entonces, que esta mirada en relación entre ciencias naturales y primera infancia; se hace desde una perspectiva histórica, un rastreo histórico y documental mostrando las practicas discursivas que circulan entre el 2005 - 2010, las condiciones de posibilidad que han generado estas prácticas de enseñanza, el lugar que ha tenido la enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia desde el abordaje de aquellas políticas, lineamientos y orientaciones que rigen estas relaciones; desde la formación, conformación de proyectos escolares y el papel de aquellos sujetos que confluyen en ello; como lo son los maestros y niños.

Desde el ámbito formativo de licenciatura en Biología la enseñanza de las ciencias naturales toma una relevancia en la escuela desde prácticas que otorga la integralidad de los saberes contribuye al desplazamiento del saber de la biología; a el saber de las ciencias naturales; una integralidad de saberes que visibiliza un acercamiento a el conocimiento escolar desde unos discursos en donde la práctica de la enseñanza de la biología se ve relacionado con la vida y así mismo está condicionada desde los estándares de las ciencias naturales, en relación (Serrato, 2014) retoma un apartado de Hacia una Arqueología de la Biología Escolar en Colombia, por (Riveros, 2009.P. 129) nos muestra que:

“Para las décadas de los 60 y 70 había organizaciones nacionales e internacionales, que se configuraban alrededor de la enseñanza de la biología; pero la visibilización de los problemas ambientales y del énfasis en los contenidos y la memoria en la escuela, entre otros, hicieron que se pensara nuevamente en el abordaje y la nominación integrada de las ciencias como ciencias naturales”. (p.153)

Esta incorporación de las ciencias naturales en el currículo, mediante una pedagogía enfocada al desarrollo integral del niño, establece la importancia de profundizar en contenidos conceptuales desde la exploración del medio natural, tomando como referente las vivencias e ideas previas de los niños y niñas sobre estos contenidos. Y así mismo se empieza a manifestar la necesidad de abordar temáticas relacionadas con la naturaleza y el entorno; mostrando que esa misma necesidad, con lleva ciertas falencias en los planes de estudio y currículos de las ciencias en estos niveles así como a la formación inicial de maestros en ciencias naturales y educación infantil lo que posibilita reflexionar sobre ¿cómo se configura el maestro en estos grados escolares?, ¿Cómo se visibiliza o invisibiliza el maestro en estos niveles escolares?, ¿Por qué es pertinente o no, la formación de maestros en ciencias naturales en este grado?, ¿Qué se enseña y quienes pueden enseñar las ciencias naturales en estos niveles?.

Del mismo modo, se resalta la enseñanza de las ciencias naturales en este nivel de escolaridad mediante la “exploración del medio” en la educación para la primera infancia y su relación entre lo planteado por las políticas públicas de ciencias naturales desde los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias, que expone un aprendizaje a partir de la interacción entre el niño y el entorno, el reconocimiento de la naturaleza como contenido formativo presente en el estándar básico de competencias de ciencias naturales (MEN, 2004). La cual en el primer ciclo 1ro a 3ero presentan tres ejes de conocimiento desde el entorno vivo, desde la corporalidad y su interacción con el entorno, contenidos disciplinares presenten en el documento N. ° 24 del MEN (2014) “exploración del medio” desde la interacción del niño con el entorno, el reconocimiento de su cuerpo, hábitos saludables, nutrición, naturaleza entre otros. Fumagalli (2008) afirma:

“Los niños demandan el conocimiento de las ciencias naturales porque viven en un mundo en el que ocurren una enorme cantidad de fenómenos naturales para los que el niño mismo está deseoso de encontrar una explicación, un medio en el que todos estamos rodeados de una infinidad de productos de la ciencia y de la tecnología que el niño mismo usa diariamente”. (p.24)

Lo que posibilita así mismo que en la configuración de estas políticas y orientaciones se manifieste una noción de calidad, desde el panorama de bienestar y de estilos de vida

saludable que justifican prácticas y hábitos en caminados hacia el desarrollo integral del niño, discursos alrededor de salud, educación y nutrición, donde existía una preocupación en la primera infancia; viéndose está restringida *desde* “el cuidado y custodia de los niños, donde la atención estaba centrada en salud y nutrición” (Escobar,2006).Es de pertinencia abordar históricamente la educación inicial definida con una política educativa para la primera infancia desde la estructuración de la atención y protección integral de los niños; por medio de la promulgación del código de infancia y adolescencia que define la primera infancia desde la educación inicial como un derecho impostergable. Como lo menciona el (MEN, 2006):

“Las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”. Código de la Infancia y Adolescencia. Ley 1098 del 2006 Artículo 29.

Es así, partiendo desde una actividad propia de la primera infancia como lo es la exploración del medio; una propuesta pedagógica que orienta el interés por indagar y analizar las condiciones en las que emergieron las orientaciones pedagógicas para la primera infancia desde un rastreo documental abordando históricamente; brindar una noción sobre ¿cómo se configuro la orientación pedagógica de la exploración del medio natural en estos niveles de escolaridad?, ¿Desde cuándo se empezó a hablar de lo natural en la enseñanza para la primera infancia?, ¿Cómo se entiende lo natural y la naturaleza?, ¿Cuál es el lugar de la biología en las ciencias naturales y entorno natural?. Dando como respuesta a la construcción de proyectos, programas y servicios que brinden mejores condiciones de atención a los niños, el cual a través del plan decenal de educación priorizo el desarrollo infantil y la educación inicial donde se “Garantice la atención integral a los niños y niñas menores de seis años desde la gestación” (MEN., ICBF. 2007)

Es claro que la educación inicial se ha venido dando desde los orígenes y conformación del ser humano mediante la familia, pero se empieza a comprender aquellos procesos de construcción de políticas públicas, programas y proyectos a favor de la primera infancia desde la década de los 60 hasta la actualidad, entender ¿cómo se ha gestado la educación inicial? En donde no siempre se ha relacionado con las ciencias naturales y es aquí donde cuestiono

sobre el papel en la formación inicial de los educadores, y ¿cuál es el lugar de la biología en este nivel escolar?

Comprender aspectos relevantes en las políticas para primera infancia desde el desarrollo de competencias donde una de ellas es el vínculo de la educación inicial con el ciclo de básica primaria por medio de la conformación de una serie de referentes técnicos para la educación infantil, donde favorece la calidad del entorno educativo dotando de sentido las prácticas en la educación infantil, una de las series de referentes técnicos es el documento N.º 24 “la exploración del medio” en la educación infantil. (MEN,2014) que permiten ver la relación y el vínculo con ciencias naturales desde la exploración del medio natural como objeto de estudio de la biología.

Estos son aspectos relevantes en el proceso investigativo y son una guía para el desarrollo del mismo, desde las diferentes perspectivas que se ha tenido respecto a la enseñanza de la ciencias naturales en la primera infancia y así como las posibles estrategias metodológicas y didácticas que permiten generar espacios de reflexión y complejizar aquellos eventos históricos que han permeado y han influido en que la enseñanza de la biología sea restringida a niveles educativos como primaria y secundaria.

Así mismo se problematiza respecto a ¿qué hace que un maestro de biología no enseñe en estos niveles de escolaridad?, ¿es pertinente o no el acercamiento del maestro de biología en su mismo ejercicio y quehacer en estos niveles?, ¿es pertinente que los niños en estas edades de formación tengan un acercamiento hacia el campo científico desde el campo disciplinar de la biología?, ¿cómo estamos viendo la integralidad en estos niveles de escolaridad?, ¿qué tan pertinente es que un maestro de pedagogía infantil enseñe las ciencias sin ser su campo disciplinar?, ¿qué tan pertinente es que un maestro de biología enseñe en este nivel de escolaridad?, ¿Cómo a nivel curricular se está pensando la enseñanza de las ciencias en especial de las ciencias naturales en estos niveles de escolaridad?.

Esta propuesta se abordará desde una mirada arqueológica y genealogía, desde la historia de aquello que acontece entre el (2005 - 2010) donde visibiliza desde el archivo la emergencia de las políticas públicas de primera infancia en relación a una dinámica de desarrollo económico y por tanto de capital humano del país estableciendo a través de estas políticas metas y recursos que estén encaminados hacia la salud, educación y bienestar de los

niños en ese sentido también se visibiliza estrategias de formación ciudadana en la escuela desde la conformación curricular de competencias básicas de las ciencias naturales lo que posibilita poder hablar de ciencias naturales en la primera infancia y así mismo desde la genealogía problematizando aquellas prácticas - discursos y condiciones que emergieron en relación a las ciencias naturales y la primera infancia. Este recorrido histórico tiende a la arqueología desde visibilizar aquellos acontecimientos que posibilitan encuentros, rupturas, desplazamientos a partir de lo que los documentos nos muestran, viendo la arqueología como cuestionamiento del saber, como lo menciona (Deleuze. 1987) “la arqueología tal y como él la concebía es un archivo audiovisual (empezando por la historia de las ciencias”.

En ese sentido la historia se concibe de otra manera, no es línea, no tiene un sentido ni objeto alguno, no es una historia de sucesos, posee una mirada desde las prácticas discursivas a través del archivo, un discurso que se manifiesta en diversos acontecimientos históricos es un sistema de condiciones. Deleuze (1987) afirma que:

“La arqueología del saber sacará las conclusiones metodológicas y elaborará la teoría generalizada de los dos elementos de estratificación: lo enunciable y lo visible, las formaciones discursivas y las formaciones no discursivas, las formas de expresión y las formas de contenido” (p. 77).

Esta mirada desde la noción de Foucault , no muestra la historia desde conductas, sino desde aquellas condiciones que posibilitan un discurso por medio de aquellas relaciones de fuerza que permiten así mismo que circulen, el archivo que compone todos aquellos documentos que circulan en ese transcurso de tiempo, permite realizar un análisis desde lo encontrado en ellos a partir de elementos que conforman la caja de herramientas, elementos como saber , poder y las relaciones que emergen entre ellas y los sujetos. Foucault (1970) menciona:

“Tales análisis históricos no es ya el de saber por qué vías han podido establecerse las continuidades, de qué manera un solo y mismo designio ha podido mantenerse y constituir, para tantos espíritus diferentes y sucesivos, un horizonte único, qué modo de acción y qué sostén implica el juego de las transmisiones, de las reanudaciones, de los olvidos y las repeticiones, cómo el origen puede extender su ámbito mucho más allá de sí mismo y hasta ese acabamiento que jamás se da; el problema no es ya de la

tradición y del rastro, sino del recorte y del límite; no es ya el del fundamento que se perpetúa, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones”. (p. 7)

El poder precisar en las condiciones de posibilidad desde aquellas relaciones de fuerza entre el saber, poder y sujeto que configuran una prácticas y a través de esta constituye un discurso I que hace posible que el archivo muestre esas huellas y rastros que han mantenido en un momento determinado lo que circula, lo que acontece y permite hacer rupturas, encuentros, desencuentros, desplazamiento y relaciones de los sucesos que se manifiestan en esos periodos de tiempo, las relaciones entre el antes, durante y después de esa época generan una posibilidad entorno a los discurso y por tanto a las practicas manifestadas en ese momento permite problematizar respecto a:

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia entre los años 2005 a 2010 en la escuela colombiana?

1.2 Objetivos

GENERAL

Visibilizar las condiciones de posibilidad de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia mediante un rastreo documental en un transcurso de (2005 a 2010).

ESPECÍFICOS

- Reconocer las prácticas de enseñanza entre las ciencias naturales en la primera infancia desde las relaciones de fuerza entre el saber, poder y sujetos.
- Identificar desde cuando se empieza hablar de las ciencias naturales en la primera infancia.
- Evidenciar la emergencia de los discursos en relación a las ciencias naturales y la primera infancia.

1.3 la pertinencia de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia.

El maestro es sujeto desde su mismo ejercicio a estar en constante reflexión, cuestionamiento e investigación continuamente sobre su labor, es maestro como sujeto de su saber; en ese sentido desde una mirada histórica mediante una práctica enfocada hacia la investigación se indaga respecto a los procesos de enseñanza que se están dando en la primera infancia entorno a el abordaje de temáticas de las ciencias naturales, esas prácticas de enseñanza, vistas como posibilidad de conocimiento desde diferentes formas de aprender y pensar, se cuestiona si es importante en la actualidad estas prácticas; los efectos que conllevan en los sujetos desde los modos de ser y pensar.

Lo que permite en esta investigación es visibilizar relaciones que nos permiten profundizar respecto a que circula en relación a las ciencias naturales con niños en primera infancia, el papel del maestro y su enseñanza en primera infancia, el papel de la escuela desde la conformación de políticas públicas, educativas que rigen estas prácticas de enseñanza que acontecen discursos y relaciones entre el maestro, el niño y la escuela, como lo menciona (Martínez, 2003).

“La enseñanza en tanto acontecimiento complejo. El acontecimiento nos puede llevar hacia lo que acontece, pero lo que acontece no es acontecimiento; éste no se queda allí, pasa por ahí, pero no se agota. Si bien el acto de enseñar implica una variedad de elementos y relaciones”. (p. 207)

A partir desde un momento histórico desde el 2005 - 2010 permite mostrar esas relaciones que se entretienen fortaleciendo el campo investigativo, abordando históricamente la enseñanza de las ciencias en este nivel escolar mediante el rastreo documental muestra ¿cómo se ha empezado a curricularizar el término “exploración del medio” ?; y el sentido de la educación inicial desde las políticas educativas de primera infancia por el MEN como son; los módulos de exploración del medio, los saberes escolares que circulan en escenarios formativos como la escuela, entre otros.

Evidenciar como se configuro el término de la exploración del medio natural, desde cuando se empezó a hablar de lo natural, la vida y lo vivo en la enseñanza para la primera infancia, desde lo histórico posibilita pensar en un proceso de enseñanza de las ciencias naturales en la primera infancia, emergiendo en su mismo rastreo todo lo que la permea desde la relaciones que se establecen, así como aquellos acontecimientos que permiten que se mantiene en el transcurso del tiempo en la actualidad y las condiciones que estuvieron presentes antes y después , por consiguiente (Foucault, 1970) argumenta:

“la historia de las ciencias en las que los acontecimientos y sus consecuencias no se distribuyen de la misma manera: al punto de que un descubrimiento, el establecimiento de un método, la obra de un sabio, y también sus fracasos, no tienen la misma incidencia, ni pueden ser descritos de la misma manera en uno y en otros niveles; no es la misma historia la que se hallará contada, acá y allá”. (P. 6)

Desde la línea de investigación trayectos y aconteceres se estable la importancia desde los aportes históricos en relación al saber escolar a partir de la enseñanza de la biología, mediante reflexiones del maestro en su quehacer, se hace un aporte a la construcción de un saber desde la indagación histórica de las prácticas y los discursos en relación a la historia de la educación en Colombia en el campo de la vida y lo vivo, lo natural, lo ambiental, el sentido de la educación inicial, las políticas educativas de primera infancia como son los módulos de exploración del medio, la historia de la biología en Colombia, la historia de la biología en la escuela, La historia y conformación de las ciencias naturales en la escuela y el desplazamiento de la biología en la misma.

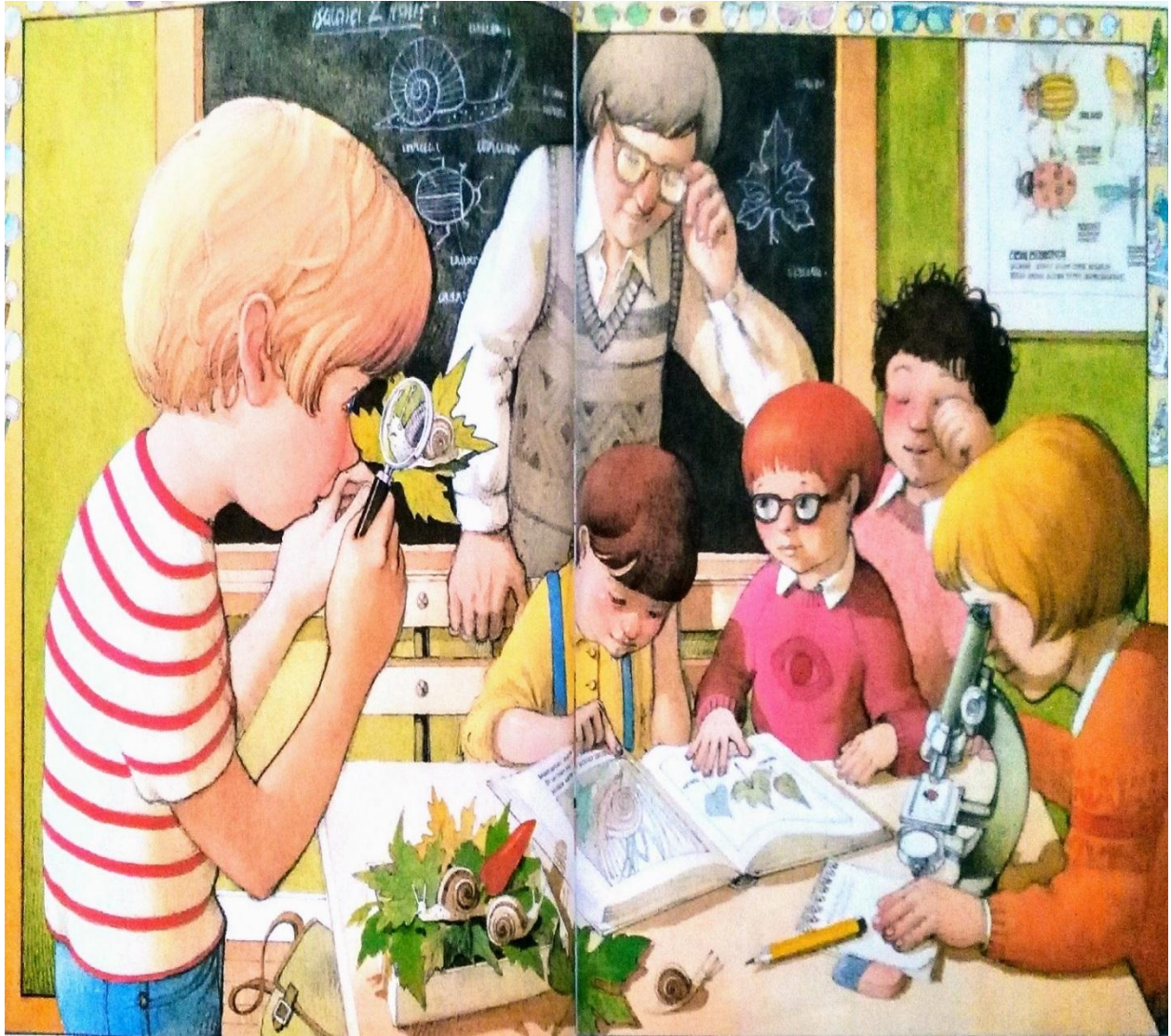
Estos son aspectos relevantes para la investigación, una guía para su desarrollo, desde las diferentes perspectivas que se ha tenido respecto a la enseñanza de las ciencias naturales y así mismo de las posibles estrategias metodologías y didácticas que permiten generar espacios de reflexión sobre esta práctica de enseñanza, posicionando al maestro en formación como en ejercicio, como sujeto político, social e histórico; donde confluye diferentes aspectos que configuran nuestro quehacer y ser; complejizar aquellos eventos históricos que han permeado al maestro y su escenario de practica como es la escuela. En continuidad (Martínez, 1994) Expone:

“Hablamos de historia del presente en cuanto nos sirve para la vida. Hacer historia del presente no significa necesariamente hacer historia de lo que nos acontece hoy. Es hacer historia con una perspectiva de estar pendientes siempre de los interrogantes que el presente nos plantea, y hoy nos sigue planteando interrogantes el maestro, la democracia, lo público, la participación, la educación, la escuela. Esos interrogantes no se han resuelto de igual manera, es decir lo que se quiere mirar es como se han abordado esas problemáticas en momentos históricos distintos”. (P. 145)

Por tanto, la investigación brinda un aporte reflexivo respecto a las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia, la cual son muy pocos los trabajos que se han abordado entorno a este tema; son pocas en relación a un análisis de rastreo histórico; a lo largo de diferentes momentos históricos que posibilitaron brindar una imagen y rol del maestro desde el abordaje de temas de ciencias naturales como cuerpo, nutrición, sexualidad, naturaleza, salud, entre otros. A partir de un análisis de las políticas de primera infancia en relación al currículo de las ciencias naturales. poder evidenciar mediante esta propuesta como impacta a la escuela y a la enseñanza de la biología en primera infancia.

Es entonces que esta investigación, puede llegar a contribuir al currículo de la biología desde la participación activa en escenarios formativos como lo es estos niveles de escolaridad y así mismo contribuye al quehacer del maestro en término del acercamiento de un saber escolar a través de la enseñanza de la biología, desde un aporte en el ejercicio de practica pedagógica como maestros en formación.

En este sentido es importante que los maestros involucren procesos de enseñanza aprendizaje en niveles como este, a través de proyectos de investigación para que reconozcan la importancia y complejicen su práctica mediante reflexiones de la misma, De acuerdo a ello, se pretende potenciar habilidades en los maestros, por medio de espacios de investigación e interacción donde se puedan brindar algunos fundamentos teórico - prácticos para los maestros. Permitiendo la enseñanza de la biología desde reflexiones que posibiliten acercamientos en este campo formativo.



Saber escolar, niño y escuela (Altea, 1982)

2. Saber cómo experiencia, relaciones de fuerza a través de las prácticas de enseñanza de la biología, ciencias naturales y entorno natural.

el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-ientia significa salir hacia afuera y pasar a través. (Larrosa. 2006, P. 98)

Desde las perspectivas que acontecen esta investigación respecto a la practicas de enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia; practicas discursivas en relación a la biología, las ciencias naturales y el entorno natural, constituyen unas formas de saber y poder; condiciones que hacen posible su enseñanza como objeto de saber pedagógico y saber escolar; desde el surgimiento de instituciones como lo es la escuela, que visibiliza a los sujetos maestro, niño y familia desde una mirada histórica. “Las ciencias de la educación se constituyen como campos de saber en los que las disciplinas macro, despliegan una forma de ser experimental y práctica”. (Zuluaga. Martínez. Quiceno. 2011, P. 23)

En relación Foucault dice todo discurso es una práctica, entendida desde las relaciones de fuerza entorno a el saber, desde la articulación de un discurso que ha tomado lugar en una época determinada, muestra las huellas, los rastros que se han mantenido, modificado o desaparecido; esta práctica discursiva en relación al saber a traviesa por unos campos de problematización en términos de práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica; la primera nos hace referencia a una construcción social, que considera los saberes que se entretujan con el otro desde un proceso educativo y de reflexión; la segunda acontece las relaciones entre el maestro – niño y la escuela desde un saber pedagógico un modo de ser del discurso que caracteriza una práctica en un momento determinado y esta relacionada con la experiencia del maestro y su formación, lo que permite que trascienda un saber escolar que nos posiciona el lugar del discurso en la escuela en relación a la práctica pedagógica; el discurso de relación de saberes que constituye el maestro en su proceso de enseñanza - aprendizaje y posibilita una reflexión de su quehacer. En esa medida las relaciones entre saber y conocimiento están encaminadas a lo que acontece la práctica, a un modo de ser de los sujetos.

En este sentido el saber se constituye desde un ejercicio de practica educativa, una forma de conocimiento, donde se construye a través del surgimiento de disciplinas y de prácticas discursivas entorno a la higiene, salud, cuerpo, nutrición, naturaleza; entre otras. Y a su vez corresponden y dan respuesta a las necesidades políticas, educativas, sociales y económicas en el momento histórico abordado, desde la promulgación de contenidos y asignaturas que se enseña y que permite pensar; relacionar el saber desde la apropiación y configuración de la escuela como institución de poder. en relación (Zuluaga, et al. 2011) visibilizan:

“El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber”. (P. 23)

Es en entonces, la escuela un dispositivo pedagógico que visibiliza practicas pedagógicas en relación al saber para la enseñanza; donde el maestro es sujeto de ese saber desde su práctica Por tanto, el saber pedagógico producido en situaciones prácticas, es un saber que esta netamente relacionado con el maestro mediado a su vez por la experiencia desde los discursos que circulan entorno a ella; distintas formas de saber pedagógico a través de las experiencias y las prácticas que se manifiestan en un contexto escolar. Posibilitando que (Larrosa, 2006) relacione:

“La experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia”. (P. 88)

Ese saber escolar designado a la escuela configura la incorporación de contenidos, planes de estudio y orientaciones curriculares, impuestas atendiendo a las demandas

educativas y de la sociedad, en particular a la escuela pues esta debe responder a las dinámicas de calidad y competitividad desde el desarrollo de competencias para la vida y para la inmersión a un campo laboral. En consecuencia, pensar ese saber escolar es visibilizar aquellas relaciones entorno a la ciencia, donde el campo de conocimiento pedagógico está siendo delimitado desde la configuración de disciplinas que propician una multiplicidad de objetos de estudio.

En ese sentido el saber pedagógico constituido como archivo configura un discurso pedagógico desde las situaciones diarias que permea al maestro como actor principal desde su praxis visibilizando un análisis conceptual en relación a las ciencias naturales en primera infancia, esos discursos construidos en ese momento de la historia entre el 2005 a 2010 constituyen un conocimiento - pensamiento científico de la biología, ciencias naturales y entorno natural que se imparte en la escuela. Al respecto (Foucault, 1970) dice:

“El análisis de las formaciones discursivas de las positividades y del saber en sus relaciones con las figuras epistemológicas y las ciencias, es lo que se ha llamado, para distinguirlo de las demás formas posibles de historia de las ciencias, el análisis de la episteme”. (P. 322).

Por lo que se refiere a la noción de ciencia, la cual cobra sentido desde las practicas que emergen y la constituyen como tal; una ciencia que aborda cuestiones sobre el mundo natural mediante aproximaciones científicas, desde campos científicos y de conocimiento, disciplinas como la biología, química, física; entre otras. Donde aportan a la construcción de modelos y teorías explicativas en relación a los fenómenos naturales; propiciando una cultura científica en la escuela respondiendo a la dinámica política y social; como a los avances y exigencias globales científicas y tecnológicas. En argumento (Aliberas, 2005) menciona:

“Un mundo interconectado, que cambia rápidamente, que depende en alto grado de la ciencia y de la técnica, que tiene difíciles problemas medioambientales y sociales que comprometen su futuro, y que quiere regirse democráticamente. Un mundo que exige a las personas autonomía, espíritu crítico, responsabilidad, creatividad, iniciativa y capacidad de adaptación, de comunicación y de trabajo en equipo”. (P. 4)

Por ende, la ciencia comprende el entorno, todas aquellas situaciones que emergen de ella lo que la acontecen como ciencia, sus disciplinas científicas que son fuentes de conocimiento que se desarrollan desde una práctica educativa que brinda un discurso desde las reflexiones de la naturaleza creando vínculos con resignificación de la misma; este saber que se enseña y que circula no se encuentra en relación con las ciencias sino con los conocimientos que circulan entorno a la ciencia , contenidos de materias que se enseñan en la escuela. Es así como el (MEN, 2004) visibiliza:

“En el siglo XIX se entendía la ciencia como la observación directa de los hechos, entendidos estos como fenómenos sujetos a leyes naturales invariables. El científico, entonces, debía descubrir las leyes de la naturaleza, demostrarlas y verificarlas por medio de experimentos y procedimientos repetibles. Así, se creía que las grandes verdades de la ciencia ya estaban siendo descubiertas”. (P. 97)

Es decir, acceder a esta cultura científica comprende posicionar el papel de la educación científica en contextos escolares creando condiciones de experiencia científicas desde la enseñanza de las ciencias donde su escenario ideal son los grados escolares de primaria, se integra un conocimiento y abordaje de contenidos disciplinares mediante la difusión de materias científicas como las ciencias naturales (biología, física, química) y el entorno natural; adquiriendo la capacidad de leer el mundo desde diferentes perspectivas haciendo una construcción propia de la ciencia; no como aquella que posee verdades absolutas, sino que posibilita estar abierta a acceder a su campo de acción.

Por otra parte, el conocimiento científico desde un acto científico a través de métodos, como el “método científico” visibiliza la ciencia y su enseñanza desde un contexto escolar proporcionando un conocimiento escolar mediante modelos de enseñanza aprendizaje de las ciencias como posibilidad de alfabetización científica, dispuesta a el abordaje de contenidos científicos y tecnológicos con un enfoque dirigido hacia las necesidades actuales nacionales en especial, necesidades que tiene que ver con problemáticas en protección del medio ambiente y salud, estas responden a una demanda científica en relación a la ciencia y la sociedad donde la escuela juega un importante rol desde su promulgación. Como se retoma por el (MEN, 2006):

“Alfabetización científica una propuesta de trabajo en el aula que implica generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los chicos con los fenómenos naturales, para que ahora vuelvan a preguntarse sobre éstos y a elaborar explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales”. (P. 16)

En este sentido, siendo este un proceso orientado desde los contenidos conceptuales que se deben abordar en la escuela desde una educación científica donde se relaciona un conocimiento científico con un conocimiento escolar desde una gestión curricular se evidencia los intereses sociales donde la tecnología ocupa un lugar importante en esos conocimientos desde el desarrollo científico y tecnológico posibilita una investigación científica donde las prácticas de enseñanza y por tanto el conocimiento está dirigidas a la formación del niño permeando a los niños desde la formación de sujetos denominados “pequeños científicos”.

En razón, la concepción de las ciencias nos ubica desde modelos científicos de enseñanza donde el conocimiento científico proporciona un cambio de percepción respecto al mundo y sus miradas, crear una propia mirada del mundo brinda la necesidad de hacer un cambio curricular y metodológico adecuado; esta concepciones que se tienen sobre la ciencia desde razonamientos teóricos, donde se fragmenta el conocimiento, dejan de tener un rigor y relevancia para pasar hacer una ciencia de exploración; los contenidos científicos y escolares son el vehículo perfecto para comprender el mundo desde la contemplación de la vida y lo natural. Lo retoma (Unesco, 2009) en los aportes para la enseñanza de las ciencias naturales. En palabras de (Gil. Macedo. Martinez. Sifredo. Valdès & Vilches. 2005. P.13 - 17):

“La ‘alfabetización científica’ no debe entenderse simplemente como la adquisición de un vocabulario científico. El concepto va mucho más allá y conlleva transformar la educación científica en parte de la educación general. Implica pensar en un mismo currículo científico, básico para todos los estudiantes y requiere implementar estrategias que aseguren la equidad social en el ámbito educativo” (P. 33)

Desde una actividad científica el pensamiento científico cobra lugar en el proceso de escolarización de las ciencias abriendo las posibilidades de educar para la vida, mediante una actividad científica que propicia un sentido de investigación, la ciencia vista desde esa asociación con los acontecimientos y fenómenos que se manifiestan en la naturaleza cobran

lugar en la escuela desde el abordaje del saber mediante la experiencia, es entonces la promulgación de un pensamiento científico en los niños donde aprenden empleando su pensamiento mediante una práctica similar a la de los “científicos” .

Los niños están sujetos por naturaleza a una actividad propia como es la curiosidad por aquellas cosas que los rodea y esta curiosidad genera en ellos un proceso de pensamiento científico mediante las relaciones causales que en ellos les suscita su experiencia, su interacción con el entorno, con el mundo natural donde se desenvuelven en su vida diaria; procesos de observación, exploración y experimentación que conlleva un conocimiento a través de procesos que inducen a entender la ciencia desde la capacidad de entender el entorno mediante las vivencias diarias, lo que los convierte en “pequeños científicos investigadores”. En esa mirada (Romero, Rodríguez, & Ramírez. 2003) Exponen:

“Este proceso de pensamiento permite el compromiso con la observación incisiva, la experimentación y la verificación permanente de lo generado o inventado. Es importante para el crecimiento perceptivo, sensible y multidimensional del ser humano. Desde esta dinámica de pensamiento, el sujeto está invitado a integrar inteligentemente en una sola realidad todos los procesos de pensamiento valorando y considerando sus alcances y límites. En este tipo de pensamiento se funde la crítica y la creatividad en una sola realidad epistemológica, generando así creaciones de impacto social, político, económico e histórico”. (P. 37)

2.1 Prácticas de enseñanza de la Biología, ciencias naturales y entorno natural: una mirada desde el saber escolar.

Esta culturización científica cuestiona sobre el que, el Cómo se debe enseñar las ciencias, aquellos conocimientos y pensamientos científicos entorno a la biología como una disciplina que permite visibilizar la enseñanza de esta a través de textos y documentos que nos permiten ver estas prácticas de las ciencias en especial de la biología en la escuela desde aquellos contenidos que circulan y son propios del currículo actual, permite cuestionar sobre que contenido enseñar, para quienes deben ir dirigidos esos contenidos y como debe ser la formación de los maestros que son los sujetos que impartirán esos conocimientos. Desde el decreto número 1710 de 1963 se expone:

“Los actuales planes y programas de estudio de educación primaria, que rigen desde 1950, establecen un triple sistema educativo que es necesario unificar para situar la escuela primaria en un plano de igualdad, tanto en el medio urbano como en el rural; que dichos planes y programas deben ser actualizados y reestructurados de acuerdo con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y con los avances de la pedagogía”. (MEN. 1963. P.1)

Es así como se ve reflejado el conocimiento como factor de producción, de mercado donde se tiene como finalidad universalizar el conocimiento entorno a las necesidades económicas y políticas actuales; este conocimiento debe ser de utilidad en términos económicos donde la escuela se convierte en el escenario propicio para acaparar a los niños con conocimientos que respondan a las dinámicas y políticas actuales en respuesta a las necesidades de desarrollo científico y tecnológico.

Estos contenidos curriculares se visibilizan desde un ejercicio de poder a través de la conformación de las políticas públicas y educativas que la rigen mediante la incorporación de contenidos científicos que se enseñan en la escuela, y es entonces la biología como ciencia una disciplina pensada en responder a aquellas lógicas de gobierno desde la preparación y formación de sujetos con capacidades y habilidades científicas controlando los procesos de educación en términos de capital humano así lo menciona (Muñoz, 2011):

“Las políticas educativas son un mecanismo que le permite al Estado controlar y regular el acontecer escolar, y demostrar su interés por la educación, contrario a lo que usualmente se piensa que al Estado poco le importa la educación. Es a través de ellas que el Estado configura y materializa en la escuela sus intenciones, deseos, objetivos, pero, ante todo, los del capital, ya que sus acciones políticas traducidas en poder; son una relación de fuerza que genera poder”. (P.1)

Estas políticas a su vez responden a unas reformas curriculares como estrategia que regula el sistema educativo mediante elementos que lo orientan como lineamientos e indicadores curriculares; visibilizando a la escuela como un dispositivo que es regulado y controlado por el estado, así mismo el currículo como una práctica política por ende de poder; posibilita reflexionar y se posiciona respecto a la noción de desarrollo y calidad de vida donde

es importante cuestionar ¿Qué concepto se tiene de calidad de vida?, ¿Cómo se visibiliza la calidad de vida en pleno siglo XXI?, y ¿Cómo se visibiliza la vida?.

En efecto el concepto de desarrollo se consolidó después de la segunda guerra mundial y es trascendental en pleno siglo XXI siendo este el que justifica las políticas nacionales de un país, políticas entorno al desarrollo desde un capital financiero y de demanda, que conlleva una noción occidental que nos posiciona en la idea de progreso como crecimiento, riqueza, civilización y evolución; generando así una distinción entre países desarrollados y subdesarrollados así como naciones pobres y ricas, colocando de esta manera los avances científicos y el progreso técnico en beneficio de los conocimientos.

Desde esa mirada, este desarrollo visto como un modelo económico donde demanda necesidades de bienes y servicios en respuesta a una mirada de globalización que permea la noción de vida mediante la conformación de derechos que permiten que las condiciones de pobreza, salud y educación fundamenten la calidad de vida desde la implementación de políticas públicas que garanticen los recursos necesarios para el bienestar humano en ese sentido esta noción de desarrollo humano mitiga un poco esta idea de pobreza, enfermedad, desigualdad, mortalidad, alimentación, atraso entre otros. Movilizándose en escenarios educativos mediante un proceso de escolarización; posicionando el saber escolar que se enseña en escuela en relación a la vida y a su calidad. En continuidad (Roa, 2011) posibilita una mirada desde:

“La emergencia de la Biología en la escuela colombiana está relacionada con la preocupación por la enfermedad, la supervivencia del niño, el desarrollo del cuerpo, la mejora de la raza, el régimen alimenticio, la educación y la ciencia como formas de lucha por la vida y de incremento del amor por la naturaleza”. (P. 543)

No obstante, la biología se constituye como ciencia, visibiliza unos procesos de pensamiento científico desde la apropiación de una cultura científica basada en la observación de la naturaleza, a través del abordaje de aquellos fenómenos y factores del entorno que la compone y la complejizan; emergiendo una disciplina sobre la vida como una “ciencia de la vida”. Esta ciencia de vida se constituye entonces en la escuela mediante las prácticas discursivas entorno a la enseñanza de una ciencia natural.

Este saber escolar que se configura en la escuela y sus prácticas visibiliza un aporte al currículo escolar a través de los planes de estudio de una disciplina como es la biología que ha permitido reflejar las relaciones existentes entre la sociedad y la escuela mediante prácticas políticas posicionando a la enseñanza de la biología desde las relaciones que se pueden entablar con el mundo que lo rodea donde emerge un desarrollo científico, económico y un planteamiento curricular entorno a las disciplinas y contenidos científicos que se deben enseñar en la escuela. Como lo expone (Sánchez, 2015):

“La constitución de 1991. Desde allí y a partir del planteamiento de procesos educativos, se proponen elementos para la formación de ciudadanía, aún más en relación con los ecosistemas, que implican tener en cuenta factores de orden biológico, político y económico en este país”. (P. 175)

Es así como la biología emerge desde la noción de vida mediante unas prácticas de vivir; de enseñanza de modos de vida como autocuidado, hábitos saludables, bienestar, buen vivir y calidad de vida. siendo la escuela el escenario optimo donde se visibilizan estas relaciones entorno a la vida en la aplicación de un currículo integral mediante practicas pedagógicas desde la formación de ciudadanos, donde estas prácticas de enseñanza han posibilitado condiciones de transformación y desplazamiento desde el saber de la biología y su discurso científico donde se cuestiona sobre ¿Cuál es el lugar de la biología en estas propuestas curriculares? En concordancia (Sánchez, & Serrato. 2017) argumentan:

“Lo vivo y la vida se constituyen como punto de encuentro para pensar la biología como un posible saber escolar que constituye y configura sujetos, un saber que en cierto modo condiciona las prácticas pedagógicas de los maestros y las relaciones que estos establecen con el conocimiento científico y con los demás sujetos, es de ahí que es una indagación histórica que cruza diferentes prácticas y discursos y que muestran las líneas de fuerza que constituyen, producen y hacen circular unas formas de saber de la Biología en la escuela”. (P. 22)

Por tanto, es importante mencionar algunas investigaciones que se han realizado respecto la historia de la biología como saber escolar; donde se problematizan las prácticas en relación a la vida y su enseñanza. Estas propuestas investigativas están fundamentadas desde una mirada arqueológica y genealógica visibilizando en sus hallazgos que los saberes son transformables, cambiantes desde las practicas que se propician en la escuela, así mismo

visibiliza el desplazamiento de la biología como disciplina por las ciencias naturales problematizando la pertinencia de la biología y su enseñanza.

Estas investigaciones se abordan desde tres momentos históricos el primero realizado por Roa (2011) “La historia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900 y 1930”; la segunda investigación fue realizada por Serrato (2014) “La botánica como saber escolar: prácticas discursivas y condiciones de posibilidad a propósito de su desplazamiento del currículo escolar colombiano entre 1955 y 1965” y el tercero un trabajo investigativo por Sánchez (2012) “La biología en la escuela colombiana actual , condiciones que hacen posible su constitución” de 1900 hasta la actualidad; cada uno visibiliza el lugar de las prácticas de enseñanza de la biología desde las relaciones y formas de saber, poder y sujetos desde la posibilidad de rastrear prácticas y por ende discursos a propósito de un saber pedagógico donde se cuestiona sobre ¿cuáles han sido las posibilidades del maestro desde la pedagogía en la configuración del saber de la biología en la escuela?, ¿cómo los saberes cambian en relación con unas prácticas propias de la escuela?.

Frente a lo anterior, esta investigación muestra un trayecto en los últimos cinco años (2005 – 2010) desde distintas miradas que muestran aquellas prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia; mediante documentos que registra ciertas prácticas, documentos históricos que reflejan la ciencia, las formas y características de la enseñanza en un campo disciplinar científico así como el nivel conceptual del mismo es diferente, es entonces entender a la biología como una ciencia que posee diferentes formas de saber biológico y que estos se constituyen en la escuela.

Es entonces la biología desde su historia una ciencia que enseña conceptos desde la apropiación de un saber escolar que se ha mantenido en aquellos momentos históricos lo que circula de educación, enseñanza, currículo, ciencias naturales, primera infancia a través de un archivo conformado por (textos escolares, políticas, trabajos escolares, proyectos investigativos) visibilizan prácticas que involucra saberes, discursos, instituciones, acciones; estos trayectos que ha tenido la enseñanza de la biología posibilitan pensar en aquellas prácticas entorno a la historia natural, botánica, zoología, genética, ecología, medio ambiente; emergen en un momento histórico y las relaciones que en esta misma se entretienen y que posiciona al maestro mediante su quehacer a reflexionar y cuestionarse en un campo de acción

como la escuela posibilitan modos de transformación lo que la permea como institución de poder.

Es así que la escuela ocupa un espacio desde la conformación curricular de asignaturas escolares que estructuran la ciencia, una ciencia utilizada desde la comprensión de prácticas de saber escolar entorno a la noción de la vida entendiendo las relaciones que se tiene como ser vivo, relaciones que tiene el hombre con la naturaleza, con su entorno, con el medio que lo rodea y lo constituye como sujeto; pero así mismo está sujeto a unas dinámicas políticas y por tanto sociales temas que emergen desde la configuración de los sujetos y que posiciona a la historia desde una acción permanente de reflexión y cuestionamiento de los currículos y programas que en medio de su discurso se legitiman como saberes que son pertinentes abordar en la escuela mediante el abordaje de discursos entorno a la salud, enfermedad, hábitos saludables, alimentación, nutrición, higiene, atención, bienestar, cuerpo, calidad de vida, sexualidad, ambiente, entorno, niño, atención; entre otros.

En ese sentido en esta investigación es pertinente visibilizar como se han mantenido esas prácticas a propósito desde algunas concepciones que posibilitan que la biología emerja en la escuela y desde el rastreo del 2005 – 2010 se han mantenido pero sus prácticas son diferentes lo que permite interrogar respecto a ¿Cómo entra la biología a la escuela?; ¿Cómo se relaciona la biología con la noción de atención integral? ¿Cuál es el papel del gobierno como entidad que posibilita la inmersión de la biología en la escuela? Como lo menciona Roa (2015) “La emergencia de la biología en la escuela colombiana está relacionada con la preocupación por la enfermedad, la alimentación y la mortalidad” es una preocupación que conlleva a pensarse por el bienestar de sujetos social de derechos como son los “niños”.

En la edad media el termino niño era referenciado hacia “adulto pequeño”; pues eran considerados sujetos que podrían aportar a un sistema de mercado donde debían ejercer algún oficio, no tenían un lugar como sujetos social de derecho, no se veía un manifiesto por su cuidado, protección y por tanto bienestar; cobrando sentido la noción de pobreza en esa época era muy elevada, lo que conlleva a que muchos niños fueran expuestos a ambientes muy precarios salud, los índices de mortalidad se elevaron lo que propicio pensarse en un bienestar para esos niños que eran invisibilizados.

Es entonces que la iglesia cobra sentido como institución de poder a través de prácticas religiosas respondiendo a las necesidades actuales de la época en un auge industrial, considerando a los niños como sujetos que poseían algunas habilidades igual que los adultos por tanto se llega a un planteamiento de conformar instituciones de control como la escuela, la educación se convierte en un campo formativo que responda a las leyes de la iglesia desde la formación de sacerdotes, educaban a los niños al “puritanismo” en un entorno moralista, convirtiendo a la escuela como escenario propicio para abordar saberes escolares desde la promulgación de leyes que permitan la conformación de leyes encaminadas hacia la protección y cuidado de los niños.

A mediados del siglo XX se propende por cambiar esta perspectiva de invisibilizar a el niño y se propende por velar por que se considere como un sujeto de derechos a la educación y salud; derechos específicos que posiciona al niño como un sujeto social de derecho con base en esto en 1947 se llega a la conformación de un fondo de naciones unidas para la infancia UNICEF; una organización que a nivel internacional estableció programas enfocados en los niños entorno a el acceso a la educación, buena salud y alimentación. Lo que permitió que en la escuela se visibilizara unas prácticas desde un discurso de saber escolar entorno a la biología.



*Saberes entorno a la alimentación
(Berrocal. Bastidas v Fidencia. 1982)*



*Saberes entorno a la alimentación
(jardín infantil yuper, 2016)*

En el siglo XIX se asocia la higiene con la buena salud; los temas referentes a tratar en la escuela se encaminaban entorno a la “familia”; a los niños se desde un proceso de enseñanza respecto a cómo comportarse, a tener una conducta alimentaria adecuada, a tener prácticas de salud adecuadas en ese sentido convoca a visibilizar el término “puericultura” donde los procesos formativos de los niños se centran en la salud y enfermedades de los niños,

manifestando que si un niño se encuentra sano puede interactuar de una manera propicia en una sociedad demandante.



Familia, higiene y salud (Altea, 1982)

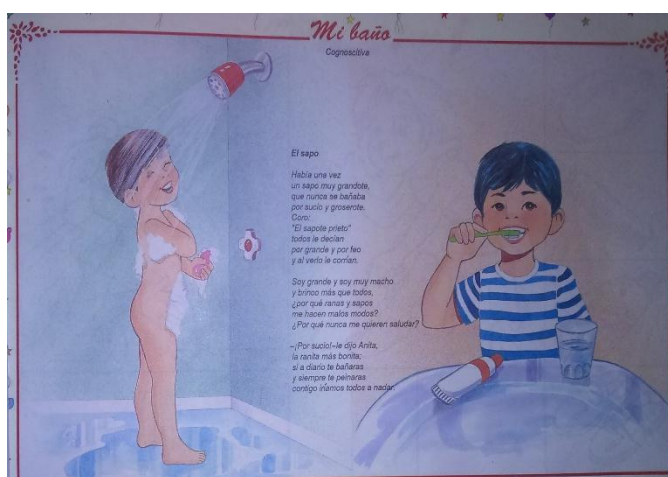
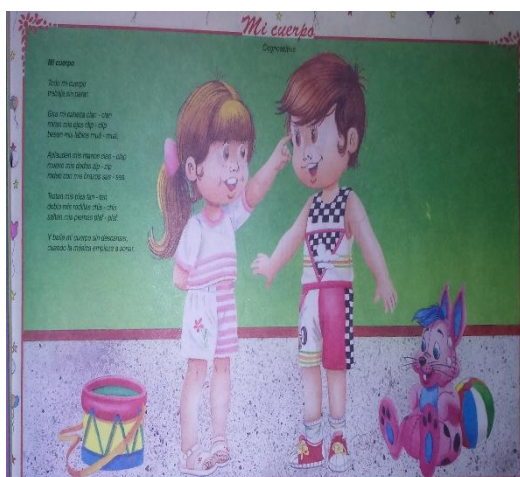
En ese sentido los conocimientos que circulan en la escuela desde las prácticas de enseñanza a través de la biología posibilitan abordar temáticas que dan lugar a pensar en la higiene como limpieza del cuerpo desde la mirada de Deleuze (1987) “El derecho a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades..., ese derecho tan incomprensible para el sistema jurídico clásico”. Lo que permite visibilizar esa relación del cuerpo desde una perspectiva subjetiva, determina a los sujetos desde lo emocional como sensorial, las relaciones que se entretajan en su cotidianidad y esto permite posicionarse en educar al cuerpo desde las formas de alimentación, condiciones óptimas de salud, como modos adecuados de comportamiento.

En esta investigación se visualizan algunos discursos entorno a el cuerpo y se puede relacionar con algunas investigaciones anteriores que estas nociones se han mantenido a través del tiempo, prácticas de enseñanza en (2005 – 2010) en relación al desarrollo humano, desarrollo integral y capital humano que posibilita hablar de un discurso de salud, cuidado, protección bienestar, buen vivir, atención integral. Un discurso con distintas practicas en relación con las situaciones manifiesta la escuela y así mismos los sujetos que imparten este

conocimiento que se apropia como un saber escolar que mediante los textos escolares posibilita estas comprensiones e interiorizaciones, como lo menciona (Pedraza, 2010):

“Las comprensiones del cuerpo los discursos y los conocimientos sobre el cuerpo de los que se dispone socialmente. Este es un universo plural y heterogéneo en el que se entretajan intereses y perspectivas sobre el cuerpo: como entidad biológica, como contenedor de un sujeto psíquico, como ente expresivo, como vehículo de comunicación social, por nombrar algunos destacados. Pero las comprensiones del cuerpo nos hablan ante todo del sentido social que impera en el ser humano, en el cual es posible reconocer la medida en que las condiciones somáticas cobran uno u otro valor”. (P. 49)

Con base en lo anterior mediante este rastreo histórico entre los años (2005 – 2010) se puede visibilizar que circula entorno estas nociones, los textos escolares puede posicionarse desde los procesos de enseñanza – aprendizaje donde se visualiza esa vinculación curricular de conceptos posibilitando acceder a conocimientos propios de disciplinas como la biología, siendo un aporte para el maestro en su quehacer pero así mismo un limitante en la continuidad de discursos de contenido científico, conocimientos teóricos, saberes que en este momento histórico posibilitan un proceso de enseñanza de las ciencia y acercamiento a la biología como ciencia de vida.



Cuerpo, salud e higiene (Centeno, 1996)

En consecuencia los textos de salud emergen de colocar a los sujetos en prácticas de buena salud, mitigando las enfermedades y actualmente se siguen manifestando estas prácticas y por ende discursos desde los procesos de atención, legislación, cuidado y

educación en los niños de primera infancia; la cual propone practicas encaminada a mejorar condiciones de vida de los mismos desde las concepciones de un modelo de atención integral y de protección entorno a la familia, salud y educación en respuesta a el desarrollo económico del país y desde la atención a la primera infancia ser garantiza una atención integral a niños desde un nivel gestante hasta los seis años hoy llamada “atención integral de la primera infancia” anteriormente “puericultura”.

Desde esta mirada, el abordaje de la emergencia de la biología en la escuela nos permite reflexionar sobre el posicionamiento de esta a nivel curricular teniendo en cuenta que en el ámbito educativo no podemos hablar de unos estándares curriculares o lineamiento de la biología; sino de las ciencias naturales. Donde se visibiliza desde un ejercicio de practica metódica a través del “método científico”, lo que nos permite pensar sobre el desplazamiento de la biología por las ciencias naturales convirtiéndose la misma en una ciencia integrada por varias disciplinas como son biología, química y física.

Si bien lo hemos mencionado en el transcurso de la investigación, el objeto de estudio de la biología se consolida desde la noción de “vida” una ciencia de vida; lo que por el contrario en las dinámicas de las ciencias naturales como ciencia no podemos establecer un objeto de estudio determinado, pero si una metodología, debido a su condición de ciencia en la década de los 50 a 70 se llega a establecer mediante un discurso desde la interdisciplinariedad de las ciencias naturales encaminado prácticas y saberes escolares entorno a la sexualidad, alimentación como la inmersión de un sentido crítico y argumentativo respecto a las problemáticas que manifiesta la sociedad a nivel medio ambiente, ecología y entorno. Donde se propende como lo menciona (Sánchez, 2015):

“Abordar lo vivo desde elementos integradores, como el ambiente, dejan abierta la necesidad de implementar currículos abiertos asumiendo que lo vivo desborda la preocupación por la cobertura y profundización de unas temáticas, puesto que establece múltiples relaciones con conceptos de las ciencias naturales”. (P. 184)

Desde esa perspectiva, el enfoque de las ciencias naturales estaba mediado desde un proceso de desarrollo en relación al ambiente lo que lleva que a mitad del siglo XX mediante sus prácticas intenta abordar los saberes de las ciencias mediante la comprensión del mundo, donde se desarrollen contenidos conceptuales desde una integración de conocimientos

dándole de esta manera un lugar a la didáctica propia de las ciencias como disciplina; conocimientos entorno a fenómenos naturales y esta integralidad contribuye a ampliar esta gama de contenidos mediante un conocimiento científico propiciando procesos de pensamiento científico.



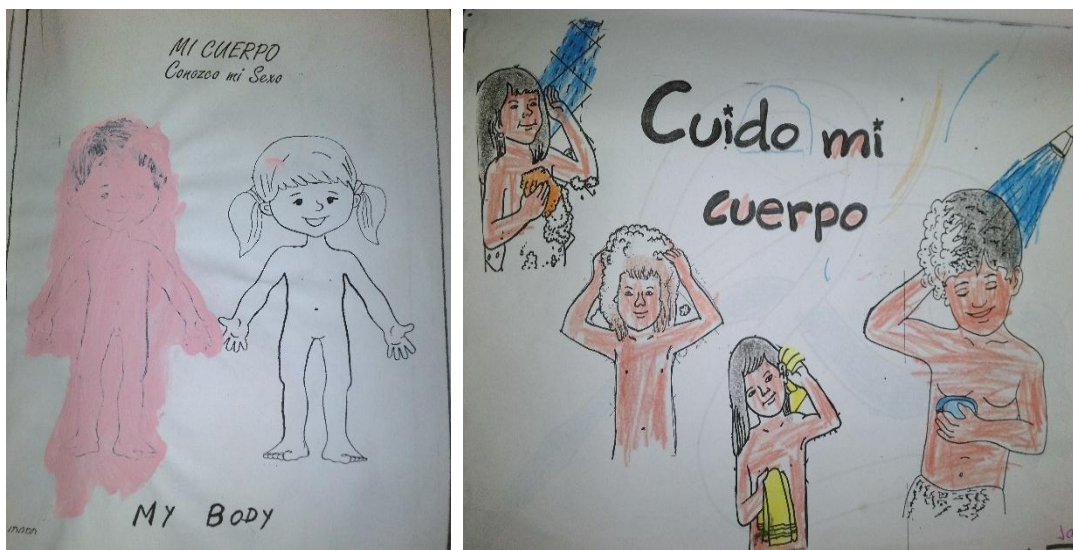
*Sexualidad, reproducción, cuerpo
(Zamora, 2003)*

Este pensamiento debe generar una comprensión y así mismo debe responder a los modelos de desarrollo del mismo y a las problemáticas actuales de un país; entorno a la ecología, desnutrición, pobreza, contaminación ambiental, de esta manera los contenidos se ven inmersos en el desarrollo y diseño curricular estableciendo relaciones interdisciplinarias desde una lógica de “buen vivir”. En esta medida se problematiza respecto a ¿Cuál es la pertinencia de la integración de saberes y el lugar de la biología en la misma?, ¿Cómo se entiende lo natural diferente a naturaleza?, ¿Cómo desde un enfoque interdisciplinar condiciona las prácticas de enseñan de la biología en primera infancia?

Desde una formación científica en la escuela mediante la estructuración de un currículo escolar de ciencias naturales se propende por abordar procesos educativos desde dos perspectivas en la escuela desde la educación sexual y la educación ambiental; la primera permite que en la escuela se posibilite hablar de sexualidad, reproducción, cuerpo y salud. La segunda nos posiciona el abordaje de temas entorno a problemáticas ambientales, como contaminación, calentamiento global, efecto invernadero. Cuestionamientos que posicionan al niño ante una realidad, así mismo a comprender fenómenos y relaciones de la naturaleza con ellos como organismos vivos.

La UNESCO siendo una organización que propende por los derechos humanos, gestiona, desarrolla y propone programas de educación sexual en la escuela; una práctica que circula desde un saber que posiciona un proceso vital de los seres humanos y es la reproducción, en el ciclo vital de la vida desde un contenido que enfatiza en aspectos biológicos

como la anatomía y fisiología, pero también en aspectos sociales desde miradas moralistas, religiosas y conductuales convirtiéndose en un política educativa siendo la escuela un espacio para promover este discurso desde el reconocimiento del cuerpo mediante practicas con miras hacia la salud y cuidado personal.



Saberes entorno al cuerpo, sexualidad y salud (jardín infantil yuper, 2016)

Por otra parte visibilizar las prácticas de las ciencias naturales desde la educación ambiental permite abordar la noción de ambiente como un proceso educativo desde las interacciones que se pueden propiciar como sociedad, donde como sujetos no somos agentes externos a aquellas problemáticas que suscitan en nuestro entorno, diferenciando el ambiente al entorno desde las interacciones con la naturaleza y los organismos vivos, una naturaleza que posibilite una educación de lo natural y por tanto de la vida.

La educación ambiental se aborda desde las problemáticas entorno que emergen desde lo ambiental en respuesta a una dinámica de crecimiento y progreso tecnológico, una dinámica de desarrollo que evidencia un desequilibrio en relación al hombre con la naturaleza por tanto se requiere plantear la promulgación de conocimiento y habilidades con un sentido valorativo dirigido hacia cumplir con algunas visiones en pro del mejoramiento de las relaciones no solo ambientales sino ecológicas y humanas con la naturaleza desde aspectos culturales como calidad de vida, bienestar social, posibilitando una sensibilizar a los sujetos desde la comprensión del medio ambiente desde esta postura la educación ambiental toma lugar en la escuela a través del establecimiento de una política educativa como lo es el PRAE (proyecto

ambiental escolar) una estrategia de enseñanza que posibilita hablar de ambiente, entorno y naturaleza. por lo que (Sánchez, 2015) en “lo vivo y la vida como prácticas de gobierno en la escuela” refiere a (Niño, 2012. P. 56)

“Objeto de atención y preocupación el ambiente, desde donde se generan posibilidades de relación con lo otro, en tanto tiene que ver con condiciones de vida. Se plantea el abordaje de las relaciones hombre-naturaleza a través de las cuales se pretende la formación de sujetos y comunidades sensibles, responsables y éticas, en donde sus estilos de vida acojan la normatividad ambiental, una formación en el saber, saber hacer y saber ser. Por lo tanto, se propone la educación ambiental para la vida” (P. 183)

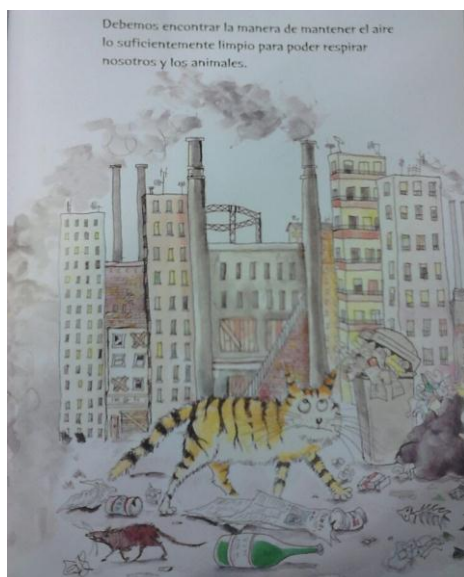


Saberes entorno a educación ambiental (jardín infantil yuper, 2017)

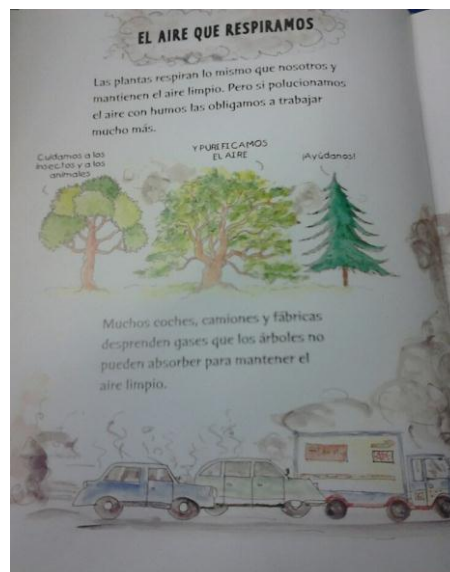
En ese sentido estos saberes se movilizan desde reformas curriculares en ciencias establecidas en la década de los 60 y los aportes de la UNESCO posibilita la gestión de una práctica de enseñanza de las ciencias naturales en relación a la vida, siendo el gobierno el ente de poder que regula estos saberes que circulan en la escuela en relación a la formación ciudadana para lo cual se centra en la atención en los niños estableciendo lo que deben aprender, que contenidos abordar, en que edades, niveles escolares y así mismo que docentes deben enseñar y Cuál debe ser su formación; lo que conlleva a que las prácticas de las ciencias estén delimitadas desde su mismo quehacer a la praxis que tiene como acción un ejercicio especialmente científico mediante un proceso de pensamiento científico. Desde esta mirada (Tonucci, 1995) aporta:

“Si hay un pensamiento infantil, hay un pensamiento científico infantil. Es decir, sostendremos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. Por lo tanto, debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación a la realidad que los circunda”. (P. 85,86)

Este desarrollo curricular de contenidos conceptuales está siendo encaminada en términos de unas prácticas de estudio con temas referentes a los seres vivos (plantas, animales, humanos), practicas saludables (higiene, hábitos de aseo, hábitos alimenticios) y prácticas ambientales (agricultura, reciclaje, contaminación). Estas prácticas que están enfocada en los niños mediante la exploración del medio natural a través de la integración de conocimientos y por tanto de disciplinas caracteriza al niño como el sujeto que sabe ciencias por que se refiere a los seres de la naturaleza, por que posee habilidades donde expone sus sentidos, a través de emociones, desde un ejercicio de observación, descripción y cuestionamientos estableciendo relaciones con todo aquello con lo que interactúa, siendo estos ejercicios propios de un científico, visibilizando una actitud científica que posibilita que el niño entienda la ciencia de la naturaleza desde vivencias propias e interacción con el entorno natural.



Debemos encontrar la manera de mantener el aire lo suficientemente limpio para poder respirar nosotros y los animales.



EL AIRE QUE RESPIRAMOS

Las plantas respiran lo mismo que nosotros y mantienen el aire limpio. Pero si polucionamos el aire con humos, las obligamos a trabajar mucho más.

Cuidamos a los insectos y a los animales y PURIFICAMOS EL AIRE (¡Ayúdanos!)

Muchos coches, camiones y fábricas desprenden gases que los árboles no pueden absorber para mantener el aire limpio.

Por tanto, las practicas discursivas entorno a lo que circula en relación a un saber escolar desde la exploración del medio y entorno natural nos muestra que están encaminadas hacia propiciar espacios que posibilite una mejora a nivel de nutrición donde los niños cultiven sus propios alimentos, y por tanto se generen unas prácticas en la escuela entorno a la siembra, la exploración y manipulación de todos aquellos organismos vivos con los que interactúen, posicionando a las ciencias desde la educación infantil mediante un aspecto propios de esta como la exploración que permite que se aborde una disciplina en términos del acercamiento a la vida por medio de la naturaleza desde una experiencia sensorial a través de los sentidos.

Es así como emerge la noción naturalista donde su interés es enfocado en describir la naturaleza desde una comprensión como una ciencia, desarrollando una serie de emociones a través de las conexiones que se entablen en relación niño - naturaleza; creando en el niño un proceso de construcción de conocimiento propio basado en la experiencia, en las emociones y relaciones que se generan con esta interacción. Por tal motivo en algunas instituciones escolares se promueve esta práctica desde la implementación de las inteligencias emocionales de Howard Garner desde la inteligencia naturalista que visibiliza una práctica emocional desde la comprensión del mundo mediante los sentidos y exploración de los organismos vivos y no vivos que la habitan.



Saberes entorno a los seres vivos, animales, cuerpo, higiene a través de la dimensión emocional naturalista (C.D.I Años Maravillosos, 2015)

En la década de 1960 se establecieron prácticas en relación a mejorar las condiciones de vida de los niños lo que permite la emergencia de una política que enfatice en la atención a la infancia desde el cuidado y protección “atención integral infantil” entorno a la salud, educación y familia; en ese sentido se aborda el entorno natural y se enfatiza en la relación de la naturaleza con la infancia desde la comprensión del mundo que lo rodea, de la naturaleza y de la vida. Como lo menciona Tonucci (1995) “los niños van construyendo teorías explicativas de la realidad a partir de su relación con el entorno”. Este acercamiento y por tanto vínculo con la naturaleza permite un estímulo mediante emociones que posibiliten la construcción de un conocimiento desde un desarrollo emocional de los niños conectándose y contemplando la naturaleza lo que propende por una valoración desde el respeto y cuidado por la vida. Lo que genera en palabras de (Gallego, 2017):

“Toda esta conexión con la naturaleza, con su medio natural, con su entorno propicia en el niño una valoración y se apropia de ello, desde las emociones, desde lo afectivo, desde el respeto como los elementos con que interactuó, el resto por la vida, por lo vivo y por ellos mismos”. (P. 210)

Estos estímulos que se desarrollan en los niños permite ver las ciencias desde la exploración del medio, de lo natural una actividad propia de la primera infancia; en estas edades se promueve el desarrollo de la curiosidad mediada por procesos de observación y representaciones de su entorno inmediato desde un ejercicio de representación gráfica, un ejercicio de lectura de su mundo mediante “dibujos”, exposición de ideas y descripciones de las mismas en relación a la interacción con su entorno potenciando en el niño el desarrollo de habilidades de observación, exploración e investigación.

Lo que posiciona la acción de explorar el medio como una práctica que caracteriza a los niños, una exploración a través de una curiosidad que les suscita, tocar, probar, experimentar y cuestionarse sobre todo lo que los rodea, dando lugar al argumento de pensar que en los primeros años de vida lo niños están sujetos a construcción y constitución de teorías sobre el mundo natural mediante elaboraciones conceptuales propias, encontrándolos inmersos en una constante búsqueda, donde actúan e interactúan con su entorno así lo retoma el documento N.º 24 del MEN en el 2014 “exploración del medio en educación inicial” a través de (Domínguez, 1996. P 75 - 84) “El niño aprende interaccionando con su ambiente,

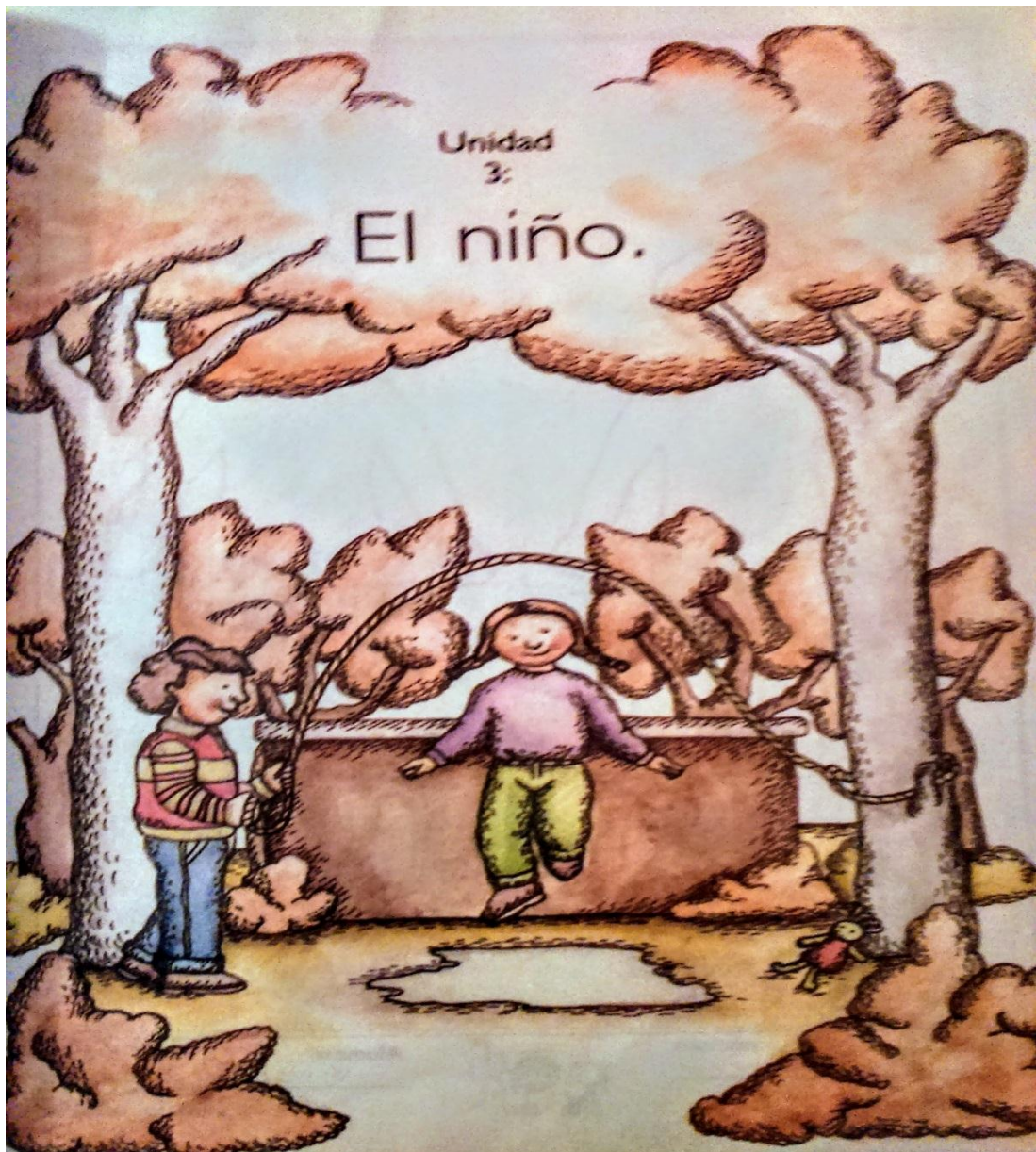
transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros” (P.15). Lo que propicia espacios de reconocimiento y de valoración sobre las relaciones que se pueden entretejer en el entorno a través de un dominio sensorial y receptivo donde exploran con su cuerpo y esto permite no solo gestar saberes que permite pensar en ellos mismo sino en los otros sujetos con quien interactúan.

En ese sentido, al abordar temas relevantes como lo es el cuerpo humano a través de la exploración con el medio, se desarrolla la curiosidad en los niños a través de procesos de observación y reconocimiento de su cuerpo, reconociéndose como seres sociales y al reconocer lo que los niños saben acerca de su cuerpo se puede evidenciar sobre que saberes tienen los niños sobre la vida y como esto se constituye en fundamentos teóricos y por tanto práctico que parten desde potenciar el desarrollo de los niños desde las interacciones y las relaciones que establecen por medio de la exploración del entorno natural.

Estas relaciones permiten entender cómo se establecen unas prácticas en relación a un discurso en caminadas al cuerpo, la salud y el ambiente que problematizan ¿Cómo se está enseñando lo vivo?, ¿qué es lo natural? ¿Cómo se configura el cuerpo en relación con las ciencias naturales?, unas practicas de vida mediadas por unas practicas de enseñanza que en el 2005 – 2010 se encaminan hacia una dinámica de desarrollo humano, desarrollo integral y de capital humano y proporción la promulgación de una política educativa que gestione en la escuela unas condiciones de atención y por tanto formación a través de unas practicas encaminadas hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los niños como ciudadanos.



Saberes entorno a el cuerpo a través de los Sentidos (Martin y Sanders, 2015)



Niño, naturaleza, maestro y familia (Tobar y Amaya, 1987)

3. Los sujetos que hacen posible la constitución de las ciencias naturales en la primera infancia: perspectivas que anteceden al niño y al maestro.

“No se pretende hacer una mirada trascendental al maestro o una añoranza de aquello que deseamos que sea, tampoco propone el cambio para alcanzar alguna utopía; busca mostrar las practicas discursivas y no discursivas que emergen como propuesta de comprensión de su propio devenir (Martínez. 2010. P. 153)

Esta investigación desde una mirada arqueológica - genealógica visibiliza las condiciones que hacen posible un análisis en los procesos de subjetivación con lo que cuentan los sujetos; lo que nos permite mostrar y entablar las relaciones que emergen desde una práctica que de una u otra manera condiciona ciertas conductas en relación consigo mismo y con los otros; como sujetos actuamos en un sistema de prácticas que posiciona el saber mediante practicas discursivas; en ese sentido el archivo además de visibilizar estas condiciones nos permite hacer rupturas de los discursos que en momentos históricos como en el (2005 - 2010), condicionándonos como sujetos de poder; un poder que se impone en el otro, mediante las relaciones que se propician con los otros, y nos posiciona respecto a ¿Cómo entendemos el poder? en términos de relaciones con el otro, y ¿Qué implicaciones tiene asumir ese ejercicio poder de esa manera? en el sentido ético y moral condicionando y estableciendo conductas consigo mismo y con el otro de cómo debe comportarse desde una idea de normalidad cumpliendo con la leyes morales y por tanto sociales en las cuales está constituido para ser llamado “sujeto” en ese sentido es importante mencionar según (Deleuze, 1987):

“El individuo interior es codificado, recodificado en un saber «moral», y sobre todo deviene lo que está en juego en el poder, es diagramatizado. El pliegue es algo así como desplegado, la subjetivación del hombre libre se transforma en sujeción: por un lado, la «sumisión al otro mediante el control y la dependencia», con todos los procedimientos de individuación y de modulación que el poder instaura, apoyándose en la vida cotidiana y en la interioridad de los que él llamará sus sujetos; por otro lado, «el apego (de cada uno) a su propia identidad mediante la conciencia y el conocimiento de sí», con todas las técnicas de las ciencias morales y de las ciencias humanas que constituirán un saber del sujeto”.(P. 137).

Es entonces, que las relaciones de poder que se establecen mediante acciones con los otros configurada desde una noción de experiencia y de formas de vida para lo cual toma relevancia desde la subjetivación del individuo mediada por unas prácticas configurando a un sujeto de poder, que posee una forma de actuar sobre el otro, así como propicia la institucionalización del poder en escenarios y campos de acción de control como lo son la escuela y la familia. Lugares que hacen posible la existencia de estas relaciones de poder desde el control y gestión de unas políticas, cultura y prácticas a través de una mirada conductual de los sujetos estableciendo la noción de un sujeto “educado”.

Frente a esto, se entiende la escuela como una institución de control que se fundamenta principalmente mediante la promulgación de una gestión educativa administrando los saberes pedagógicos desde un enfoque político y social, donde el sujeto recibe todas bases necesarias para propicias prácticas que molden la conducta de los mismos desde los contenidos y conocimientos que se aborden en la escuela; así como las relaciones que se entablen los unos con los otros; permiten un reconocimiento del contexto y entorno donde transite su vida esto permite pensarnos respecto a ¿Qué efectos tendría pensar la escuela de esta manera? y ¿qué posibilidades pedagógicas se encuentran allí?. Por tanto, la escuela como ente político influye en la conformación y estructuración de la familia como el lugar y epicentro de la conformación de una vida social donde el núcleo familiar permite la movilidad de acciones sociales de control donde se posiciona una percepción del mundo y realidad subjetivas y por tanto ajenas a los sujetos, desconociendo su propia realidad, desde la postura de (Deleuze, 1987).

“Los núcleos de poder y las técnicas disciplinarias forman otros tantos segmentos que se articulan entre sí, y gracias a los cuales los individuos de una masa pasan o permanecen, cuerpos y almas (familia, escuela, cuartel, fábrica, y si es preciso prisión). «El» poder tiene como características la inmanencia de su cuerpo, sin unificación trascendente, la continuidad de su línea, sin una centralización global, la contigüidad de sus segmentos, sin totalización diferente: espacio serial”. (P. 53)

Es así, que el sujeto mediante una lógica de cuestionamiento se ejercen sobre este unas formas de poder desde una sociedad disciplinaria a través de la educación mediante la conformación de centros de encierro, donde se regula el pensamiento , la vida se visibiliza desde unas políticas de la vida lo que permite que los saberes que circulan entorno a la “vida” se convierta en una forma de dominación de la misma optando por tener unas conductas,

hábitos y costumbres que se enseña en la escuela como dispositivo de poder, prácticas en estas instituciones que delimitan como sujetos una formación e introducción a una vida de productividad en ese sentido se cuestiona respecto a ¿Cuál es la potencia de estas políticas de la vida?, ¿qué efectos producen las políticas de la vida en la constitución de sujetos en la primera infancia?. Reconocer la vida posibilita entender lo natural, permite reconocernos como sujetos, reconocernos con el otro, propiciar una valoración y por tanto un cuidado una apropiación de lo vivo y la vida.

Reconociendo estos trayectos se puede encontrar la relación que se establece entre el niño y maestro a través de las relaciones entre saber y poder; prácticas que se posicionan en instituciones de control ya mencionadas con anterioridad, estas relaciones posibilitan plantear reflexiones respecto a ¿cómo se visibiliza el quehacer del maestro como sujeto de poder?, ¿Cómo se configura el maestro en la primera infancia?, ¿Cómo se invisibiliza o visibiliza el maestro en este momento histórico?, ¿cómo es ese reconocimiento de los sujetos con quien interactúa?, ¿cómo se llega a establecer el niño como sujeto de poder en la escuela?, ¿Cómo se visibiliza el niño como sujeto social de derecho?, ¿Cómo se configura la noción de infancia en este momento histórico?, ¿Cómo se constituye la familia como una institución de poder?. Entre otros cuestionamientos que nos permiten hablar sobre procesos de subjetivación con los que cuentan los sujetos como interpretar aquellas relaciones entre saber y poder identificando las relaciones que se establecen entre las ciencias naturales en primera infancia.

3.1 Constitución del niño como ciudadano, sujeto social de derecho; lo que lo antecede como sujeto de poder.

“El mundo afectivo de ese sinnúmero de niños es un mundo roto, casi deshecho, vidriería hecha añicos. Por eso mismo esos niños precisan maestras y maestros profesionalmente competentes y amorosos”. (Freire, 2010. P. 92)

Poder comprender el niño desde su configuración como sujeto histórico nos permite visibilizar las prácticas que lo caracterizan; sus saberes y concepciones que circulan entorno a nociones de cuerpo, seres vivos, naturaleza, entorno y vida. contenidos científicos que posicionan saber del cuerpo en la escuela desde un ejercicio sensorial y emocional de los sujetos a través de un interés por su mundo natural como todo aquello que los circunda en su diario vivir. por tanto, es importante abordar la noción de niño como sujeto de poder y como

sujeto social de derecho logrando mostrar así mediante el archivo que estas nociones se han mantenido durante la historia, lo que ha cambiado ha sido su práctica y por tanto discurso que emerge desde los acontecimientos históricos.

En la edad antigua los niños eran considerados “objetos” que se utilizaban para la guerra desde la fabricación de armas, así como la participación en combates, colocándolos como sujetos sin razonamiento, sin voz, no eran escuchados y debían complacer todas las reglas impuestas por los adultos; al conformarse las primeras civilizaciones las conductas de los niños estaban encaminadas hacia una noción de “niño trabajador” la cual se educaba desde los hogares en actividades que aportaban a la civilización donde se desenvolvía, estos oficios estaban encaminados hacia la costura, cocina, carpintería, caza manifestando unas dinámicas de género para determinado oficio las niñas debían aprender oficios del hogar; entorno a la crianza y los niños debían aprender oficios desde campos de conocimiento científico o labores de productividad, lo que conlleva a que los niños conformaran familias desde muy pequeños.

Es entonces la familia una institución de poder que contralaba lo que los niños piensan y sus conductas, en la edad media se empieza a notar que el niño sigue siendo considerado un objeto que se puede cambiar, un “objeto cambiante” se mercantiliza al niño desde una dinámica de compra y venta; los adultos utilizaban a los niños a través de matrimonios por conveniencia dando lugar a ser llamados “pequeños adultos” lo que movió a las entidades religiosas impulsar una imagen de niño como igual a de los adultos para ciertos propósitos, así lo retoma (Quiceno, 2010) en su escrito “El maestro, el docente y el formador” donde (Pestalozzi, 1999. PP. 234) nos argumenta “Niños, con un trabajo en común y proyectos afines entre adultos y niños. Los maestros debían vivir con los niños y tener una vida en común, de trabajos y experiencias, comidas y ejercicio”. (P.56).

Pero ¿Cómo se relaciona esto con los hallazgos propios del momento histórico rastreado? En las condiciones que hacen posible que se propenda por una práctica de enseñanza acontece las relaciones entre maestro y el niño en un escenario formativo como lo es la escuela lo que permite un proceso de reflexión del quehacer del maestro en estos niveles de escolaridad respecto a que se enseña, como se está enseñando o abordando estos discursos a nivel de un conocimiento científico en la escuela, el tipo de discurso y no solo tiene que ver con el saber de una disciplina sino con el saber de los maestros, que se enfatiza en el saber escolar desde las relaciones que se han tenido en el campo de un conocimiento científico

desde un proceso de escolarización entorno a los planes, contenidos y orientaciones pedagógicas.

para lo cual cobra sentido la educación desde una función exclusiva de la familia, los niños trabajaban como sirvientes en los hogares, eran castigados desde las nociones moralistas y éticas, educados en un sentido puritano por tanto la distinción entre lo que debían saber los niños y las niñas eran diferentes; manteniendo un conocimiento sesgado y por tanto limitado, accedían a los saberes y por tanto a los conocimientos que se podían acceder para la época.

En relación los niños no poseían ningún tipo de atención y cuidado, eran ignorados, no había ningún tipo de preocupación por ellos, los padres no asumían su crianza esta era relegada a medios de control como la iglesia eran expuestos a castigos corporales como medio de dominación, los niños fueron llamados en el siglo XV al XVII “entidades de maldad”. Se consideraba a los niños como sujetos que se comportaban como adultos en la sociedad en lo que discrepaban era en las características físicas de los niños y su experiencia, los niños no tenían un acercamiento a un campo educativo, se vestían y trabajaban igual que los adultos. Lo que produjo que filósofos y pedagogos quisieran cambiar estas conductas en este siglo. Para lo que (MEN, 2010) posicionan a “Rousseau (1712 -1778), rompe con la mirada hegemónica del niño como una persona adulta, para considerarlo como un individuo con su propia forma de ser, de pensar y de sentir, que difiere radicalmente de los adultos”. (P.7)

Ya en la edad moderna se empieza a romper con estas estructuras de educación donde se piense en el niño no como una persona adulta sino como un sujeto que puede tomar sus propias decisiones, un sujeto de pensamiento, toma lugar educar a los niños por edades. A mediados del siglo XIX hay una ruptura de prácticas y se enfatiza en ofrecer proyección y cuidado a los niños creando leyes que propendan a este acto protector, en 1841 se propician leyes entorno a la proteger a los niños en el lugar de trabajo, en 1881 se proponen leyes entorno a establecer el derecho fundamental de los niños a una educación.

Por otra parte la educación a finales del siglo XIX por medio de la conformación de centros de hospicios como hospitales, asilos, lugares de caridad mediante un modelo francés de organización educativa conformando instituciones que ofrezcan a los niños protección y cuidado; en ese sentido algunos filósofos y pedagogos hicieron su aporte a esta iniciativa

educativa como Froebel realizo grandes aportes sobre el desarrollo infantil de los niños estaba influenciado directamente por actividades encaminadas al juego; por otro lado Pestalozzi fue precursor de una institución educativa donde brindaba atención a los niños que se encontraba en situación de abandono y pobreza; desde esa perspectiva dos pedagogos centraron su interés por las maneras y condiciones por las cuales debe pasar el niño para un aprendizaje apropiado uno de estos fue Montessori se centró en visibilizar que la actividad del niño debía ser orientada por estímulos desde la conformación de espacios provocadores de aprendizaje así como promover un proceso de autoeducación y por ultimo Decroly visibiliza el descubrimiento, intereses y las necesidades de los niños como factores importantes para su aprendizaje.

Gracias a todos estos aportes se logra consolidar un comité para la protección de los niños en 1919 atribuyendo la importancia de la conformación de centros que se preocuparan por el “bienestar” la noción de niño se institucionaliza en un espacio diferente al de la familia; un espacio que brinda asistencia y protección al niño mientras sus padres son sujetos dominados por una sociedad de control y de producción; por tanto para el siglo XX los niños debían adquirir hábitos y rutinas de vida desde la (higiene, salud, alimentación) posibilitando tener una calidad de vida mediante practicas impartidas en estas instituciones de cuidado. Como la realidad de los niños estaba encaminada hacia la enfermedad, el abandono, infanticidio, despreocupación en la crianza.

En 1953 se crea del fondo de naciones unidas para la infancia UNICEF; un centro de interés enfocado ayudar a los niños vulnerables de la 2da guerra mundial, para la cual se establecieron algunos programas para los niños desde el acceso a unos beneficios vitales como sujeto social como son la salud, educación, alimentación y el agua potable; anterior a ello en 1948 mediante la declaración de los derechos humanos, se promulga un reconocimiento de la “maternidad” y la infancia donde las madres gestantes y los niños de 0 a 6 años tienen unos derechos específicos entorno a el cuidado y asistencia social. Como se expone en el artículo 44 de la (Constitución, 1991).

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de

abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia”. (P.7)

En esa medida en los años 50 a través de la aprobación de los derechos de los niños se consolida el niño como “sujeto social de derecho” un sujeto social que posee derechos y deberes; dejando de ser un sujeto invisibilizado a uno visible desde el de poder que posibilita unas prácticas entorno a la preocupación por el mismo, visibiliza un sujeto con igual condiciones que los adultos así como la participación dentro de espacio de conformación social en la escuela y familia; ya no se utilizan términos discriminatorios y de inferioridad para referirse a los niños como “pequeños” o “menores”; se visibiliza la noción de “infancia” convirtiéndose en sujetos con mayor importancia para la nación desde la gestión de un política pública de protección. En palabras de (Jaramillo, 2007):

“El movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. Es así como a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales”. (P.112)

Es así como desde la constitución del 91 se potencia sobre el desarrollo integral de los niños, derechos integrales mediante la promulgación de la atención integral a la primera infancia; desde los procesos de atención, cuidado y educación en primera infancia; para lo cual en la década de los 60 la practicas estaban enfocadas hacia una mejora en las condiciones de vida de la infancia desde las concepciones de atención integral infantil en campos de gestión como la familia, educación, salud, sociedad respondiendo así mismo a unas dinámicas de desarrollo y progreso de la nación. En consecuencia, para los años 70 se visibiliza la atención a la primera infancia desde las practicas que subyacen en instituciones que garanticen una atención especial a niños y madres desde los 0 a 6 años. A su vez esta gestión de políticas entorno al cuidado y bienestar del niño permite tener una nueva concepción de infancia desde antes de su nacimiento.

Algo que trasciende y configura al niño en su constitución como sujeto fue el cambio de hábitos de crianza sin duda alguna fue la inmersión de la mujer al trabajo lo que conlleva a que su ausencia constituyera el desarrollo de la educación infantil, por tanto, se opta por abordar un modelo de atención desde la conformación de instituciones “jardines infantiles” que propendan por el bienestar de la primera infancia. Lo cual se conforman los primeros establecimientos de preescolar estructurados desde la noción de cuidado y protección al niño. en esa medida, se posiciona la imagen del maestro a través del surgimiento de instituciones de poder, así como la idea de que el maestro es un sujeto que enseña oficios, un maestro de escuela, maestro que posibilita algo en los otros creando condiciones para que su quehacer sea resignificada desde las relaciones que se tejen con el saber; el maestro como sujeto social aprende a manejar as historias de vida, es un sujeto histórico; un maestro que es reconocido como sujeto por tanto reconoce al otro a través de su praxis.

Es así, que se configuran los sujetos de la primera infancia 2005 - 2010 como un niño ciudadano, un sujeto dotado de derechos, un protagonista , un ser participativo , crítico , reflexivo que paso de tener una condición de invisibilidad a centrar su atención plena desde una política educativa que propende por la integralidad de condiciones de vida mejores desde el bienestar que se relaciona con las ciencias naturales desde un proceso de formación de niños científicos, investigadores, exploradores a través de unas prácticas en relación al desarrollo humano, desarrollo integral y de capital humano asociando la primera infancia en unas prácticas de atención integral , de formación por competencias y habilidades ciudadanas así como de investigación científica a través de un discurso de las ciencias naturales mediante la alfabetización científica, el desarrollo de un pensamiento científico.

3.2 Constitución del maestro lo que lo antecede como sujeto de poder.

“No se pretende hacer una mirada trascendental al maestro o una añoranza de aquello que deseamos que sea, tampoco propone el cambio para alcanzar alguna utopía; busca mostrar las practicas discursivas y no discursivas que emergen como propuesta de comprensión de su propio devenir”. (Martínez, 2010. P. 153)

En la antigüedad se definía al maestro como “la piedra angular de la educación” un fundamento o base de la educación, no solo como sujetos que poseen el conocimiento, sino

que también tienen a su cargo la formación de los niños; el cual influyen en gran medida en la constitución de individuos sociales, un sujeto influyente de manera positiva o negativa partiendo de un sistema autoritario donde se impone el saber cómo una verdad absoluta y se tiene la imagen de un maestro tradicionalista; tomando la imagen como sujeto de poder, era admirado por su gestión de conocimiento y no por su labor como sujeto social e histórico.

De esta manera pensar al maestro históricamente permite posicionar su configuración, su trayecto y devenir que lo acontece principalmente en la escuela, un sujeto que se construye y deconstruye en su praxis; que posibilita algo en los otros creando condiciones que conlleve a reflexiones y experiencias que permite movilizar, cambiar y transformar algo en los sujetos, por tanto es un maestro que aprende a manejar las historias de la vida, desde el reconocimiento propio que tiene como sujeto y así mismo a esos otros con los cuales se relaciona.

Todo esto nos permite pensar en el maestro como un sujeto histórico y social que deja una huella en la escuela y en cada sujeto con el que se relaciona desde un acto pedagógico entendido como saber que a través de su práctica se convierte en un discurso que lo reconfiguran en una sociedad de disciplina y por tanto de control pasando de ser un sujeto institución a ser un sujeto sujetado al poder que tiene en el otro homogenizando el saber; desdibujándose y transformándose en un sujeto político regido y delimitado mediante leyes de control. es importante mencionar la imagen del maestro como ese alguien que educa al otro desde una reflexión de sí, desde su experiencia; educarse a sí mismo permite cuestionar a ¿Quién educa?, ¿para que educar?, ¿a quienes se deben educar? mostrando que el maestro no es un cualquiera sino un alguien, en esa medida es importante entender lo que expone (Quiceno, 2010) “La cuestión del maestro: un “alguien”, en un momento histórico, fue designado para educar y en otro momento histórico para educar a otros. Es muy probable que el educarse a sí mismo preceda al educar a otro. En la antigüedad, existió el educarse a sí mismo y el educar a otro, a otro ser” (P.54)

Por tanto perder esa noción de ser un maestro de sí, que se educa así mismo para poder educar a otros requiere de una transformación de sí mismo; poder romper esos lazos que lo acontecen como un sujeto histórico que ha sido permeado por todo aquello que lo configura y que actualmente pesa sobre su rol y sobre su quehacer desconociendo su importancia social en su ejercicio; gestionando la idea de tener un “perfil de maestro” como el sujeto perfecto que posee saber y por tanto no puede errar en su forma de constitución como

sujeto. El maestro en su oficio de enseñar, denotándolos como cuidador, facilitador, guía, mediador, promotor, orientador, dinamizador, instructor y actualmente formador en su ejercicio de enseñar; debe buscar la forma de enseñar promoviendo el interés de los niños inmersos en un mundo globalizado y permeado por la tecnología siguiendo la dinámica de unas practicas de enseñanza en la escuela de desarrollo humano, desarrollo integral y de capital humano.

En ese sentido en pleno siglo XXI, la educación en Colombia y otros países del mundo está orientada y dirigida hacia la producción, competitividad, individualismo entre otros factores que influyen en la relación maestro-niño desde una concepción de poder; se cuestiona respecto a ¿Cuáles son las posibilidades de configuración de los sujetos en la primera infancia? Inmerso en una dinámica del consumismo, de la productividad, de la demanda de desarrollo del país los sujetos están siendo constituidos como seres sin afectividad, sin emociones, sin amor, y sobre todo sin respeto por sí mismo y por lo que los rodea, y para esto quien los orienta; es el maestro, el sujeto que se ha convertido en un ser mecanizado desde su mismo rol; el aprendizaje que se da en la escuela ya no es significativo, ni perdura, porque simplemente se enseña para el momento sin una significación, y desde luego sin un sentido haciendo que no se aprenda o si se aprende este luego se olvide lo que conlleva a cuestionar ¿Cómo lograr romper el esquema de poder entre maestro-niño?.

Es en la escuela donde se forman a los niños a través de una mirada objetiva con unos condicionamientos ya preestablecidos a nivel tradicional; ya sea por la familia o de manera cultural, el cual estos condicionamientos crean imágenes o posiciones del mundo y realidad muy subjetivas, donde el sujeto es ajeno y desconoce su propia realidad y es ahí como maestros en formación que debemos replantear estas formas de ver el mundo y realidad de los sujetos , haciendo partícipes de una transformación y un cambio en donde se vea y se resignifique la vida, el sujeto y su relación con la naturaleza y con su entorno.

En esa medida ya no se piensa en un maestro de sí, sino en un maestro de comunidad, un maestro de escuela; que moviliza los pensamientos y acciones de los sujetos en este caso a los niños, donde se les educa en un mismo escenario homogenizando la educación, el saber y por tanto las conductas; se cuestiona respecto a ¿que debe saber el maestro?, una escuela cuya experiencia fueran las mismas y por tanto sus construcciones de pensamiento y realidades también; educándolos en el orden, donde los niños pasaban todo su tiempo de vida en un escenario de control, introduciendo a los niños al conocimiento desde un modelo

especifico de sociedad siendo una extensión de la familia proporcionando un segundo entorno de crecimiento para lo cual el maestro toma una imagen de “*madre*”, que cría a los niños en sus diferentes etapas de crecimiento.

El maestro de escuela se educa así mismo para poder educar a una comunidad en este caso a los niños, pero se distingue de las nociones de docente como aquel que transfiere conocimiento, un docente puede posicionarse como un cualquiera, que reproduce, transmite conocimiento, un cualquiera que educa a cualquier sujeto ya sea niño, adulto, trabajador. Lo que pasa actualmente en la constitución de la escuela se educa a los niños para un oficio, cumpliendo con las demandas de un sistema educativo y de un país de desarrollo, se encamina la educación a un sistema mercantil, de capital humano, de mano de obra y en esa dinámica está expuesto el maestro que se ve permeado por estas prácticas transformándolo tristemente en un sujeto ya no de sí mismo, sino de una masa poblacional como producto económico.

Desde ese punto de vista el maestro se constituye en la escuela como sujeto político y por tanto de poder, pero este no se configura como maestro de escuela; son diferentes anteceden de experiencias diferentes el uno lo hace a través de una experiencia individual como sujeto desde las reflexiones de sí mismo, y el otro lo se configura desde una experiencia comunitaria desde un sentido moral y ético siendo la iglesia la que constituye a el sujeto en su configuración social. Es entonces que el maestro no es un cualquiera sino ese alguien que se educa así mismo para educar a los otros en la escuela. Desde esta lógica (Quiceno, 2010) menciona:

“El maestro de escuela es un ser moral. La unidad de su ser es la lucha interior entre mandar y obedecer, entre su placer y la renuncia al placer, entre el empleo de la fuerza y el ejercicio del poder. Maestro de escuela es alguien que educa niños y solo niños. he aquí el maestro de escuela en su subjetividad. En esta subjetividad vemos muchos modelos, ejemplos, prácticas, formas y doctrinas. Desde esta subjetividad podemos leer el pasado y encontrar practicas reconocidas” (P. 61-62)

En esa medida, el maestro desde tiempos atrás siempre ha sido considerado como un sujeto transformador social, un sujeto generador de pautas culturales y morales a través de una imagen exigente, un modelo a seguir, un sujeto circundante de saber cómo verdad absoluta, un

transmisor de saberes; en donde la práctica del maestro devenga un sujeto sujetado en este caso el niño. Contribuyendo en gran medida a la conformación de una sociedad disciplinaria moldeando y marcando a los sujetos mediante una numeración siendo instrumentos de control social la escuela, la familia y el maestro sujeto de poder ejerciendo un papel de autoridad diferentes al autoritarismo visto como fuente de conocimiento y saber “el que todo lo sabe” y por tanto aquellas normatividades permiten que no los sujetos se establezcan dentro de las normas establecidas mediante un régimen escolar, una formación permanente ciudadana.

Este quehacer del maestro tiene influencia en diversos niveles sociales determinando la formación personal y académica del niño forjándose una identidad tanto del maestro como del mismo; esta forma de influir en cada sujeto puede evidenciarse desde una forma de poder que el maestro ejerce en el niño condicionando aquellas conductas específicamente de comportamiento implementando una postura tradicional enfocada a el castigo, haciendo que las conductas de los niños estuvieran en el rango de lo que para la sociedad consideraban “normal” imponiendo una conducta adecuada en los procesos formativos del niño, posicionándolo como un sujeto subordinado estableciendo una diferenciación jerárquica entre maestro- niño.

Se establece así mediante esta práctica un contacto y acercamiento a través de los contenidos, un proceso de evaluación y calificación su papel como maestro impositivo es una de las formas de poder con más relevancia; se fundamentada en el saber, la transmisión de conocimientos y la normalización con la que generándose una ruptura y distancia entre lo que conoce el niño frente a lo que sabe el maestro sujeto de saber y poder. Actualmente la postura como educador ha ido transformado su mirada pensar en el niño ya no como un sujeto sujetado por el maestro, sino pensar en el niño como un sujeto escuchado que es el centro de atención, brindarles la palabra a los niños como sujetos razonables que comprenden su entorno, contribuyendo a un pensamiento crítico a través de la constitución de experiencias en la escuela. esta noción nos brinda (Tonucci, 2001) “El niño se ha hecho mayor y ha desarrollado la mayor parte de sus potencialidades sin darse cuenta (así como tampoco se había dado cuenta los adultos que lo rodeaban). El maestro tiene que ser capaz de ayudar a cada niño a reconocerse competente” (P. 44)

Es así que la educación Colombiana hoy por hoy se ha transformado en una educación tecnificada mediante una práctica de enseñanza desde un enfoque de desarrollo humano,

desarrollo integral y de capital humano; que conlleva a dejar de pensar en el niño como sujeto de emociones para concentrarse en otros enfoques muy distintos, netamente académicos o en aspectos relacionados a la economía y a eso que denominamos progreso, solo se educa pensando en el bien de pocos y en la ignorancia para muchos, se ha perdido esa conciencia social-crítica como emocional de la sociedad en general, la educación se ha desviado de su rumbo formando seres insensibles y frívolos. es importante que el conocimiento adquiere un significado importante, por tanto pensar el contexto y la afectividad como proceso de aprendizaje, posibilidad la formación de seres con valores, con un sentido emocional hacia un aprendizaje significativo siendo personas reflexivas , críticas, capaces de encontrar problemáticas y plantear soluciones; reconociendo su entorno y vida cotidiana dándole un significado a esos conceptos interiorizados , a esas prácticas de participación, comunicación, significación, humanización, transformación y contextualización de la educación.

En consideración educar a los niños ha sido una de las preocupaciones más constantes a lo largo de la historia de la humanidad, la formación integral del individuo era y es el objetivo principal de cualquier proceso de aprendizaje en la actualidad pues contribuye de algún modo hacia la afectividad, desde las relaciones que entable cada sujeto con su entorno, primero con sus padres para luego relacionarse con la sociedad a través de dimensiones afectivas que propenden por un cambio social que han influido en diferentes aspectos relevantes en la formación de los niños generando habilidades y valores personales entorno a lo afectivo; en ese sentido se propende por un discurso del afecto en la escuela desde las emociones visibilizando una educación afectiva o educación emocional, desde la mirada de la inteligencia emocional de Howard Gardner que constituyen en la actualidad especialmente en primera infancia una alternativa de enseñanza y por tanto aprendizaje para los niños derogando al maestro como sujeto de poder.

Frente a esto, se cuestiona respecto a ¿Cómo las emociones se involucran en las relaciones de poder que constituyen los sujetos de la primera infancia? el impacto de estas dimensiones afectivas manifiestan una interacción directa entre maestro-niño; permiten un reconocimiento como sujetos sociales, conociendo el contexto donde interactúan y se relacionan, siendo entes de participación y reflexión sobre su cotidianidad, sujetos inmersos desde la sensibilidad, emotividad y reflexión posicionando el rol del maestro no solo como sujeto que valora los contenidos, sino también esas emociones y sentimientos como parte fundamental de una formación integral en los sujetos.

Con esto se llega a un punto de visualizar que la escuela y el contexto, son dos caminos totalmente diferentes, que cada vez más la escuela se aleja de la realidad, y lo más ilógico es que esa realidad es muy diversa, se encuentra presente en cada aula, espacio, rincón de la escuela, por donde transitan los niños, y aquellos actores que posibilitan su construcción, por esta razón no hay apropiación del entorno ni transformación de ese contexto siendo el maestro un limitante y un reproductor de contenidos y no de análisis por lo cual es pensar el por qué y ¿para qué de la educación? y pensar en diferentes razones de las cuales hoy en día aún nos encontramos con el tradicionalismo y moralismo, el hecho de implementar la afectividad en el proceso de aprendizaje los niños permitirá plantearse una construcción de un sujeto social, cultural en donde sus ideales estén en pro de la transformación social donde sea vea al estudiante no como un ente, sino como sujeto participe de una sociedad en construcción; rompiendo el esquema jerárquico y de poder que ha tenido el maestro sobre el niño, ese poder impositor de toda verdad.

En esa dinámica estas prácticas y devenires del maestro desde las relaciones que entabla como sujeto social, político e histórico, lo construyen, deconstruyen, imposibilitan o posibilitan en su mismo quehacer, desde la transformación de su rol en su formación profesional como maestro pues deja de ser un maestro que piensa en sí, para convertirse en un maestro de escuela, que piensa en el niño configurando una imagen de sujeto mediador entre el niño - conocimiento centrado su labor en el proceso de aprendizaje del niño. Desde las miradas de (Zuluaga, et al. 2011) mencionan:

“El maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose este en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización, intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre una imagen y semejanza del alumno” (P. 33-34)

Lo que conlleva que el cambio del rol del maestro desde un sujeto social, democrático, dotado de información se transforme respondiendo a las dinámicas económicas del país, a los avances tecnológicos, para la cual sus prácticas son modificadas, deja de ser un maestro “sujeto que sabe todo” indispensable en la formación de los sujetos a ser un sujeto indivisible en el proceso de enseñanza de los niños; se transforma ese maestro que poseía toda clase de

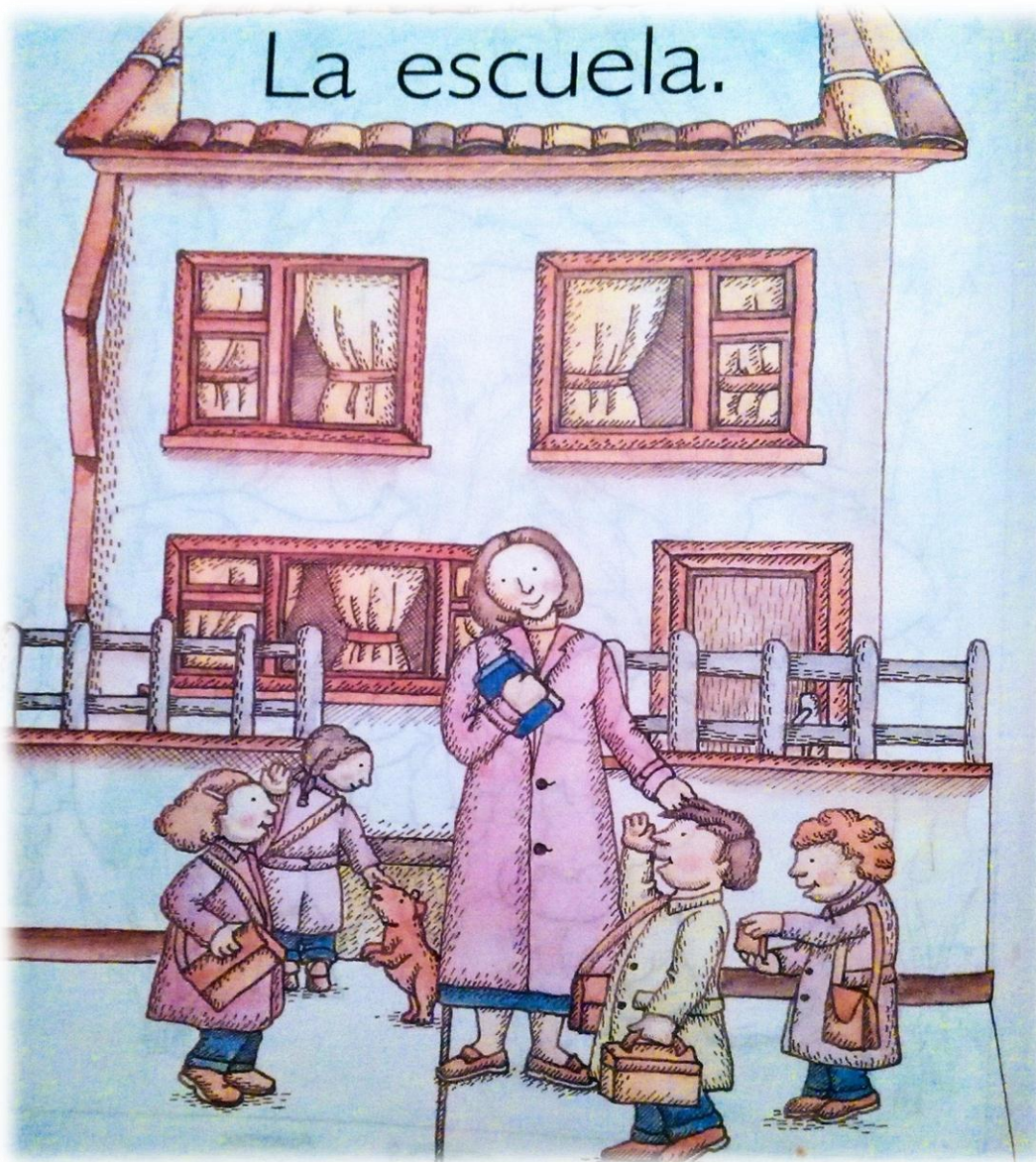
información, que era trasmisor de conocimiento mediante interacciones de forma directa entre maestro - niño a ser un sujeto virtual niño-máquina, cobrando una noción de sujeto autónomo que no necesita de un adulto para aprender.

Posibilitando así que el maestro se convierta en un sujeto invisible, un sujeto de demanda virtual y tecnológica, un asesor o tutor donde la educación cambia de proceso de ser presencial a convertirse en potencia de la virtualización, lo que facilita acceder a la información de forma permanente y conlleva a que el interés de los niños este encaminada hacia lo novedoso; haciendo que el maestro releve su labor a el “dinamismo” transformándose a un sujeto autodidacta que busca la manera de llamar la atención de los niños en una sociedad global conformada por sujetos cibernéticos y digitales que acceden a la información de manera autónoma; es así que el rol del maestro es denigrado en su quehacer como en las relaciones que establece con los otros visibilizando que ya no es el maestro quien enseña a los niños sino al contrario. En palabras de (Narodowski, 2013):

“Es la infancia la portadora de una cultura legítima que obliga a sus padres y maestros a adaptarse a ella: ya no es el chico el que debe callar frente a la cultura escolar, sino la escuela la que se adapta a las nuevas situaciones. Una escuela que intenta, por un lado, adaptarse a sus alumnos, pero por otro, todavía no está dispuesta a alejarse de aquel ideal comeniano de “enseñar todo a todos” y “de igual manera al mismo tiempo”. Así, encontramos escuelas llenas de pantallas interactivas, de computadoras, de tablets, de ebooks y televisores full HD junto con prácticas pedagógicas basadas en la exposición del docente” (P.34)

Es así, como se posiciona la labor del maestro entorno a la atención a la infancia caracterizada por niños vulnerables, niños cibernéticos y digitales, niños adultos, niños consumidores de una cultura tecnológica pues son sujetos que en su cotidianidad están inmersos en ella, lo que conlleva a no reflexionar sobre el mundo desde las interacciones que se establecen con el entorno y con los otros; partiendo de todo este devenir del maestro y del niño se establece un proceso de infantilización; un proceso que educa a el niño desde una edad inicial mediante la inmersión escolar delimitada por propuestas de gestión educativa a través de políticas públicas en atención a la infancia; lo que designa ciertas prácticas del niño y por tanto del maestro cuando el niño inicie su ciclo escolar; en términos de ¿Qué enseñar? ¿A

quiénes enseñar?, ¿Cómo enseñar?, donde juega un papel importante las instituciones escolares como dispositivos de poder a propósito de las políticas que la rigen y la visibilizan.



Políticas educativas que constituyen a la escuela (Tobar y Amaya, 1987)

4. Entes de poder: la escuela y políticas que visibilizan las relaciones entre ciencias naturales y primera infancia.

*La escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia
Disponibles como «bien común». (Masschelein, Simons, 2014. P.3)*

La escuela se comprende a partir de unos acontecimientos históricos que la configuran en la actualidad como una institución social, la legitiman a través de sus prácticas y discursos que emerge desde la necesidad de inmersión a los sujetos a un sistema educativo teniendo como finalidad el control de su pensamiento y por tanto conductas; denotando a la escuela como una entidad que posibilita una organización social y cultural; en ese sentido esta se convierte en un ente de poder pues está regida por ciertas acciones políticas que la hacen un sistema gubernamental. En relación (Martínez, 2010) dice:

“La escuela se configuro como aparato “civilizador” del mundo moderno al lado de la conformación de lo que conocemos como estado moderno; desde la escuela deviene dispositivo de escolarización que cubre como una gran mancha el conjunto de la sociedad; desde que la escuela se constituye en instrumento privilegiado de socialización del mundo capitalista, los contenidos, saberes y prácticas que la definen y albergan ha sido mil veces sometidos al escrutinio, interrogación y critica”. (P. 133)

Por ende, comprender como emerge la escuela desde lo que la acontece históricamente, nos posiciona en una mirada de como se ha establecido como una institución de poder; siendo objeto de reflexiones, pero también un escenario de adoctrinamiento en relación al saber, lo que permite cuestionar por que se hizo necesaria la escuela; tal vez una invención moralista que sujeta a los individuos a leyes y estatutos normativos.

Es importante abordar estos acontecimientos de la conformación de la escuela que, sin duda alguna, nos dará lugar para poder visibilizar las políticas que la rigen y se encuentra aún vigentes en nuestras prácticas como sujetos; nos permite ver la imagen del maestro y el niño en la escuela y en la sociedad, como nos posicionamos como sujetos políticos desde esa mirada de la escuela como un escenario de circulación de saber escolar un resultado de acciones de poder.

De esta manera, emerge la escuela desde una cultura europea, a través de un acontecimiento histórico como fue la colonización en el siglo XVI; el cual se impone un orden político y económico de Europa a través de un proceso de “civilización” desde las distintas formas de trabajo de los sujetos; imponiendo a la sociedad un modelo de desarrollo de progreso; desde la conformación de una cultura socialmente estructurada mediada por leyes, costumbres y creencias a través de centros de control; lugares de encierro que acontecen a la constitución de la escuela como un sistema de poder, de control de pensamiento de los sujetos en una sociedad disciplinaria.

Este movimiento intelectual europeo promovió la creación de centros de encierro con un dominio religioso eran centros que debían responder a las dinámicas mercantiles de la época, la cual poseían una función social desde la evangelización y adoctrinamientos cristiano, se educaban a los niños en monasterios formándolos en valores morales; una educación delimitada en rituales de purificación, estos rituales respondían a las leyes eclesiásticas incitando a los sujetos al temor por sus propias acciones “pecados” mediante una formación espiritual en relación a las leyes de la “obediencia a dios” convirtiéndose en una imposición de cultura social de control mediante un modelo de educación basado en el castigo.

Con base en lo anterior la escuela surge como acontecimiento del saber, pero también del alma, donde los sujetos eran educados en un modelo moralista controlados no solo por pensamientos sino por el alma, sus conductas; sus emociones; para la cual se piensa ¿en que educar? ¿Cómo educar? y ¿a quienes educar?; una escuela sometida a un régimen político y de religión, considerada como escenario de conocimiento y experiencias; centrada en educar a los niños, una educación dirigida por curas y religiosas los cuales empezaron a conformar internados, donde los niños debían estar la mayoría de tiempo en escenarios de vigilancia. La mirada de (Martínez, 2007) muestra:

“La educación para niños de clase obrera, «tapando los huecos» de la escolarización que ya ofrecían ciertas comunidades religiosas. En ese momento las instituciones educativas eran administradas por juntas escolares elegidas localmente, las cuales por primera vez tenían poder para recaudar un tanto por ciento en concepto de educación”.
(P.395)

En relación el surgimiento de la educación en Colombia se da por proceso de escolarización donde se educaban a los niños mediante el acceso a un sistema de control y de poder como la escuela, donde podían ser sujetos vigilados, para entonces en el siglo XVIII a educación estaba encaminada desde el dominio eclesiástico salvando las almas de aquellos sujetos que irrumpían las leyes divinas, pero también existía una crisis a nivel de pobreza y de salud como epidemias; lo que conlleva a una desorganización que ese social visibilizando acciones de miseria y pobreza.

Estas formas de cultura impositora lo que lograron fue invisibilizar a los sujetos, subyugándolos, estableciendo unas prácticas tradicionalmente establecidas de una cultura impositora posicionando la educación de la sociedad desde una dependencia colonial; organizando a la sociedad mediante una práctica educativa como una forma para mantener en un estado lineal a los individuos, en un estado “normal” de comportamiento social; para la cual el maestro toma una imagen como fue mencionado con anterioridad un rol de sujeto de poder, formando sujetos que respondan a un oficio, que puedan aportar a las dinámicas económicas del país.

Lo que acontece la conformación de lugares mediante reglas que son una forma de contener a una sociedad que estaba fuera de control, los niños no eran visibilizados como sujetos sino como objetos, unos adultos pequeños que debían trabajar, no se conocía ningún establecimiento o adulto que se hicieran responsables de ellos; eran abandonados, violentados, eran niños que permanecían en la una sociedad de control; sin control ni autoridad alguna, por tanto se crearon centros que pudieran albergar a estos niños, controlar y vigilar; eran niños en condiciones especiales con niveles de pobreza extrema, abandono absoluto, por lo que la educación cambia su posición de ser impartida por una institución de poder como la familia a ser consolidada por como la religión.

Es así como los sacerdotes enfatizan en la formación de los niños, especialmente creando sujetos que les sirvan a las leyes divinas, a la iglesia católica, impartiendo prácticas, rituales religiosos, formando novicias, seminaristas. Es así como se constituyen en 1844 los asilos y hospicios donde se formaban a los niños, los primeros centros de poder y autoridad mediante una organización disciplinar social, de control. Como lo menciona (Foucault, 1976):

“La Escuela debía ser un aparato para vigilar; los aposentos estaban repartidos a lo largo de un pasillo como una serie de pequeñas celdas; a intervalos regulares, se encontraba el alojamiento de un oficial, de manera que "cada decena de alumnos tiene un oficial a derecha y a izquierda"; los alumnos estaban encerrados allí durante toda la noche”. (P.160)

Por tanto, los niños debían pasar parte de su vida en estos centros internados, niños de diferentes edades, con niveles de aprendizaje diferentes, por tanto, lo que se impartía como saber era homogéneo para todos, los saberes que circulaban eran encaminados a las ciencias, artes; pero estos conocimientos de las ciencias eran entorno a la teología. esa necesidad que querer enseñar a los niños asignaturas entorno a la gramática, aritmética y doctrina cristiana; educar a los niños en el puritanismo.

En esa medida emergen textos que abordan la salud, asociada a la higiene, los niños debían tener conductas de higiene para evitar las enfermedades de ese siglo que se encontraba en un auge industrial por la cual se ve la urgencia de formar los niños para laborar como obreros, en fábricas; por tanto se constituyen centros de control militarizando las conductas de los niños, se formaban para la guerra, en respuesta a las necesidades del país en especial de demanda económica, una educación disciplinaria diferenciada de la eclesiástica basada en una educación espiritual.

Esos escenarios de encierro antecedieron a la conformación de escuelas públicas mostrando una imagen del maestro un sujeto intelectual para la cual se replantea sobre ¿Qué sujetos pueden enseñar? Donde la religión estaba tomando relevancia y por tanto poder, en 1767 este proceso de educación pasa a tomar partido por parte del estado, cambiando la posición de la educación y formación de los sujetos ya no desde la familia, ni desde las ideologías de la iglesia; pasa a tomar partido el estado como entidad de poder y control de la escuela a través del saber.

A partir de esto brinda una mirada del maestro desde su labor, desde esa noción de lo público se visibiliza el maestro que se constituye en la escuela un (maestro de escuela), se retribuye la profesión del maestro en su ejercicio, se mercantiliza el saber; se enseña desde un ideal de beneficio propio, el saber se convierte en un contenido monetario, y por tanto la labor del maestro es invisibilizada convirtiéndose en un sujeto sujetado a poder, así como controlado

por un sistema de educación que propende por la organización social de la nación, lo que suscita reflexiones respecto a en que consiste la autoridad del maestro actualmente, como se gana esa autoridad el maestro, como se constituye actualmente el maestro de saber desde un valor intrínseco, reconocer de donde viene el maestro para así preguntarnos ¿cómo está funcionando la escuela en la actualidad?, ¿cómo se visibiliza la escuela actualmente? ¿Quiénes conforman la escuela actualmente? Por tanto, la escuela pública fue un momento histórico que constituyó el derecho a la educación, y la conformación de una educación inicial en los niños desde primaria; con un discurso igualitario, donde sus prácticas se han mantenido a través del tiempo, así como sus saberes.

En ese sentido esa imagen del niño invisible, que no era tenido en cuenta cambia; se centra toda la atención a este sujeto social de derecho; en aspectos sobre el cuidado y protección del mismo; para la cual los asilos conformaron el punto de partida de interés entorno a preocuparse por el bienestar del niños y el ingreso a una vida escolar iba a mejorar esas condiciones precarias y de no bienestar; se propende por impulsar un estado seguro para los niños “seguridad social” desde un modelo de atención proveniente de Francia para la cual, las primeras instituciones de educación infantil surgen en el siglo XVIII a finales de siglo XIX se da la conformación de instituciones escolares “Jardines infantiles” dedicadas a la infancia ya no solo desde un ámbito educativo sino también de atención.

En esa medida se llega a el establecimiento de una entidad encargada específicamente a esa atención en la infancia, el Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF), una entendida encargada de presentar un modelo de atención desde una prestación de servicio en salud, educación y nutrición a los niños en condiciones de vulnerabilidad, desde la conformación de programas que propenden por un ideal de calidad en la atención integral de primera infancia,

Se propende así, por una noción de infancia entorno cuidado y trato que se le tienen a los niños en estos centros de servicio infantil, en atender al niño a nivel emocional, denotando a la escuela como un lugar afectivo donde se reconoce a los niños como sujetos de emociones y sentimientos haciendo una ruptura de lo tradicional, donde la escuela es un ente de poder porque visibiliza prácticas que denigran al niño en un sistema educativo de opresión pero a través de las prácticas de atención desde unas políticas que benefician el entorno de la

escuela, la familia y el niño esta noción cambia posicionando estos entes de poder desde una mirada de políticas públicas.

Es de esta manera que a través de la conformación de esos asilos como centros de atención a los niños se evidencian discursos que se mantienen vigentes desde diferentes prácticas, como en la “puericultura” un modo de crianza de los niños, que busca suplir todas las necesidades vitales desde antes de su nacimiento, entorno a la lactancia; salud, nutrición; entre otros. Encontrando que no hay diferencia alguna entre los planteamientos que se proponen en las políticas de atención a la primera infancia. Por tanto, ya pasamos de la conformación de unos centros que nos inducen a pensar la escuela como ente de poder a pensarnos esas políticas que rigen las acciones que se dan en la escuela, esas políticas que delimitan a los sujetos que la transitan, como las políticas públicas de la atención integral a la primera infancia.

4.1 Atención integral: una política pública que configura la escuela.

Para abordar esta política pública de atención es necesario hablar de la emergencia de la educación inicial como proceso de importancia que define la consolidación de una política educativa en primera infancia, una política pensada en la atención integral de los niños desde los cero a hasta los seis años; las cuales se propone unas condiciones de calidad entorno a la salud, nutrición y educación.

Esta educación inicial veía a atención en el niño de una forma restringida hacia el cuidado, custodia de los niños; brindar el bienestar por la salud y nutrición donde poco se enfatizaba en desarrollar procesos educativos y cognitivos en los niños como lo menciona (Escobar, 2006) “La Educación Inicial en su versión institucional, surge como respuesta al abandono infantil; tiene en sus inicios una función de custodia y cuidado de las clases menos favorecidas; sin embargo, no existía una intencionalidad educativa como tal” (P. 172). Lo que produjo que hubiera un cambio en esa atención al infante promoviendo una política que no solo se enfocara en la atención a la salud y nutrición sino a los procesos cognitivos del niño siendo la educación infantil un impulsor para la conformación de políticas que visibilizan al niño de manera integral.

En esa medida se gestiona un currículo educativo para el nivel de escolaridad de preescolar A finales del siglo XIX principios del siglo XX, así como la conformación de

instituciones privadas que visibilizan ese modelo curricular de preescolar enfocado hacia promover un desarrollo cognitivo en el niño encaminado hacia la ciencia y tecnología por medio de procesos de exploración y experimentación mediante un conocimiento científico.

Para el año 2005 desde el análisis que se realiza a través del archivo el consejo nacional de política económica social (CONPES), gesta una política pública de primera infancia mediante el código de infancia y adolescencia desde el artículo 29 del derecho integral a la primera infancia. Este consejo nacional define esta política como mediadora de erradicar la pobreza y reducir los índices de mortalidad de los niños, por tanto, esta entidad lo que hace es planear programas que estén acordes a las demandas económicas y sociales del país desde la noción de desarrollo y progreso mediante el “*plan nacional de desarrollo*” que dispone de un financiamiento del sector público delimitando objetivos que conlleven a un bienestar y condición de calidad de vida, en este caso de crecimiento y crianza a los niños. En esa medida se declara mediante la ley 1098 del Código de Infancia y Adolescencia (2006) en el artículo 29 dispone:

“La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas”. (P.5)

En esa dinámica capital humano el desarrollo económico se ve enfocado en la atención de los niños por medio de bienes y por tan tanto servicios que se les propicia en términos de recursos humanos hacia una calidad de salud, educación, alimentación y por tanto practicas enfocadas hacia la crianza de los niños, tal vez no desde un factor de producción pero sí de calidad desde la articulación de la instituciones escolares como la escuela y la economía utilitarista, como un espacio económico que garantiza la competencia en la que influye en gran medida la producción desde la venta de bienes y servicios, promoviendo el conocimiento como factor de producción en una sociedad de mercado; con actividades enfocadas hacia la lógica de la

valorización del capital desde el utilitarismo del saber donde la calidad cubre toda aquella necesidad de los sujetos “niño” y “madre” en una dinámica de asistencialismo social.

Desde esa lógica, se da como respuesta a la construcción de proyectos, programas y servicios que brinden mejores condiciones de atención a los niños; el cual a través del plan decenal de educación priorizo el desarrollo infantil y la educación inicial, por tanto, se propone el desarrollo de la guía 35 del (MEN, 2010) brinda orientaciones y modalidades respecto a la atención integral.

Estas modalidades están enfocadas hacia el entorno familia, en donde los niños acceden a la atención integral por medio de la asistencia instituciones de cuidado y protección como hogares de bienestar y jardines infantiles, hacia el plan de atención integral desde una mirada de desarrollo humano así como de aprendizaje y por ultimo a los programas de atención a la primera infancia, que promueven el desarrollo integral de los niños (0 a 6) años; desde el (MEN, 2014) se formuló una serie de referentes técnicos para la educación de niñas y niños de cero a cinco años, desarrollada para favorecer la calidad de entorno educativo, desde guiar, acompañar y dotar de sentido las prácticas inscritas en la educación inicial las cuales son:

- ✓ **Orientación para la cualificación del talento humano vinculado a la atención integral:** donde circula el documento N.º 9 (cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia).
- ✓ **Orientaciones pedagógicas para educación inicial:** circulan el documento N.º 20 (el sentido de la educación inicial); documento N.º 21 (el arte en la educación inicial); documento N.º 22 (el juego en la educación inicial); documento N.º 23 (la literatura en la educación inicial); documento N.º 24 (la exploración del medio en la educación inicial) y por último el documento N.º 25 (seguimiento al desarrollo integral de las niñas y niños en la educación inicial).
- ✓ **Orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial:** circula el guía N.º 50 (modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial); guía N.º 51 (orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial) y el guía N.º 52 (orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de la educación inicial).

En ese orden de ideas; en el 2011 el gobierno crea una estrategia denominada “de cero a siempre” que visibiliza a los niños como sujetos políticos, para lo cual desarrolla unos lineamientos que posibiliten esa participación de los niños con participación y autonomía ciudadana, estableciendo un sistema de educación asistencial; los niños como sujetos de derecho, gestión y de atención.

Todo esto nos posiciona a través de lo que circula para cuestionar respecto a cuando se empezó a hablar de las ciencias naturales en primera infancia, para esto es importante mencionar los lineamientos curriculares de las ciencias naturales como estamentos políticos que permiten visibilizar esa relación que enmarca unas prácticas de enseñanza y por tanto unas experiencias entorno al saber. En el 2003 desde una gestión del plan de desarrollo el MEN definió unos estándares de competencia en respuesta a las dinámicas de desarrollo del país; fomentando una noción de convivencia ciudadana desde una noción del “buen vivir”; estos estándares de las ciencias buscan que los niños desarrollen habilidades científicas en torno a un conocimiento científico que trasciende en prácticas de la escuela como dispositivos de formación social.

Desde allí, nos permite mostrar que los conocimientos que se imparten en la escuela entorno a las ciencias están encaminados hacia un reconocimiento del entorno natural, el cuidado y el respeto que se brinde en la interacción desde el ambiente. Por tanto se podría decir que la relación que puede tener las ciencias naturales y la primera infancia es una relación política que va encaminada hacia el abordaje de temas en relación al entorno, pues desde las orientaciones de primera infancia se aborda una orientación pedagógica que enfatiza en el medio natural o entorno desde un proceso de exploración (exploración del medio) donde el niño debe poner en función sus habilidades sensoriales así como comunicativas en un ejercicio de exploración y experimentación, en relación los estándares, competencias y lineamientos de las ciencias naturales permite el abordaje de las ciencias desde dimensiones de la naturaleza como entorno vivo, físico, ciencia - tecnología y sociedad, que nos muestra una forma de comprender el entorno mediante las interacciones que tenemos como sujetos; por tanto estas prácticas políticas en formación en ciencias nos permiten comprender el entorno natural desde esas valoraciones que se propician a la naturaleza.

4.2 Noción del buen vivir y cuidado: una relación con el medio natural.

Esta percepción de buen vivir nos remonta a una idea de desarrollo económico; una percepción subjetiva sobre la vida que hace referencia a “bienes materiales”, estableciendo un modelo ideal para la vida humana adoptado por un sentido de felicidad. Partiendo desde el ideal de progreso que determina el desarrollo de una nación, un progreso como el crecimiento, riqueza y por tanto civilización.

En esa medida, la idea de calidad de vida permite cuestionarnos respecto sobre ¿Cómo vemos la vida?, ¿Cuál es su calidad? Si la calidad se debe ser desde factores económicos, personales y profesionales, visibilizándose como un factor arraigado en la formación cultural y social de los sujetos; desde una noción de desarrollo humano mediante el acceso a ciertos servicios básicos que necesita la humanidad para poder sobrellevar su vida y además de ser sujetos de derechos; tener acceso a bienes básicos como alimento, vestimenta, salud, educación en donde son proyecciones que se deben gestionarse para de esta manera determinan el desarrollo y progreso de una nación.

Es así que la construcción de centros de atención integral como escuelas, centros de salud, Jardines infantiles, son proyecciones que el estado gestiona en miras de un buen vivir , aportando formas de relacionarnos con los otros y con el medio en el cual nos encontremos; el buen vivir hace parte de la vida, de la dignidad humana, mediada por un modelo económico que se enfoca hacia la vulnerabilidad de los sujetos , una noción de pobreza gracias a la falta de servicios suministrados para vivir bien desde unas prácticas de producción y reproducción de la vida que acontecen históricamente al sujeto sujetado por relaciones de poder, desigualdad y sometimiento. en palabras de (Acosta, 2010) “El buen vivir, más que una declaración constitucional, se presenta, entonces, como una oportunidad para construir colectivamente un nuevo régimen de desarrollo, digámoslo más claramente, una nueva forma de vida” (P. 17)

Es claro entonces que todas aquellas políticas de atención a la primera infancia promueven esa noción de buen vivir, esa idea de desarrollo económico, pero también político que posibilita la emergencia de hablar de las ciencias naturales desde las prácticas que posibilitan tener una mirada entorno a la naturaleza, Por qué como seres humanos debemos convivir con la naturaleza de manera armoniosa, teniendo un respeto desde el reconocimiento

de la misma. Es importante encontramos un equilibrio entre las necesidades del hombre respecto a la naturaleza, así como sus relaciones, queremos acaparar todos los recursos que nos provee la misma, sin medir las consecuencias, por tanto, formar en este proceso civilizatorio permite resignificar la noción de “vida”.

En esa sentido las practicas relacionadas con el cuidado , y reconocimiento del entorno natural suscitan unas conductas al buen vivir en relación promover valores a través de una educación para la convivencia social por tanto a nivel curricular en todos los grados escolares se promueve esas prácticas pedagógicas contemplando que estos lineamientos curriculares integran a su vez políticas de primera infancia donde se visibiliza al niño como el sujeto resignifica el mundo que lo rodea y contribuyen a el abordaje de la naturaleza desde un concepto valorativo de la vida. Como lo menciona el (MEN, 2014) desde la orientación pedagógica de la primera infancia N.º 24 “La exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción” (P.12-13)

Es así, se asume el bienestar y el buen vivir como otro tipo de formación política de los sujetos, es una apuesta política que ve la naturaleza desde una noción mercantil pero así mismo que se basa en la constitución del conocimiento mercantil y permite hacer reflexiones desde ¿Qué enseñar?, ¿Cómo se asumen los niños en el buen vivir? ¿qué es ser un buen ciudadano? ¿Cuál es el papel del maestro en esta noción del buen vivir?; una formación política que configura el currículo escolar, las practicas escolares, todo el conocimiento y el saber que circula en la cotidianidad de los sujetos es un discurso que se ha mantenido a través de sus prácticas en ese proceso civilizatorio de los sujetos.

De este modo se constituye las ciencias naturales y la primera infancia en la escuela desde esas nociones de buen vivir, las relaciones que definen su discurso desde las diferentes formas de saber sobre el ambiente, medio natural, entorno y naturaleza. una noción de desarrollo que configura estas prácticas de atención que permean a los sujetos mediante la enseñanza de las ciencias, comprendiendo el mundo desde otra manera, explorando, interactuando, descubriendo, cuestionando que pasa a su alrededor, donde se configuran concepciones reales de su entorno resaltando que los niños poseen la capacidad de darle

sentido al mundo, por lo cual se requiere que en todos los entornos en los que transcurre su vida se avive esos acercamiento con lo natural, con la ciencia de la vida.

Lo que conlleva promover una participación activa de los mismos puesto que poseen creatividad, imaginación, disposición y asombro sobre todo aquello que los rodea por lo cual al estar en constante interacción con su medio natural se genera un medio de reflexión y experiencias que permitirán valorar, comprender e interiorizar aquellas relaciones que los une con su entorno inmediato, sensibilizando al niño sobre su ambiente y sobre todo aquel mundo natural desde un proceso donde los niños aborden conocimiento desde experiencias de exploración científica, de interacción con su mundo natural desde una manera vivencial.



El entorno, ambiente y buen vivir (Gómez, Field. 1982)

5. Trayecto investigativo y relaciones de fuerza: consideraciones finales.

Esta mirada investigativa desde un mirada arqueológica y genealógica permitió encontrar algunas condiciones de posibilidad entorno a las prácticas de enseñanza que hacen posible que las ciencias naturales y la primera infancia se relacionen, respecto aquellos saberes que circulan mediante un discurso que los acontece a un momento histórico, recorridos que se han mantenido mediante relaciones de fuerza entre poder, saber y sujetos. Esto permitió que se reconocieran unas prácticas discursivas entorno a el saber donde posiciona el lugar de la biología, las ciencias naturales y entorno natural como el saber que circula en la escuela, configura las experiencias de los sujetos, las prácticas de enseñanza que acontecen los discursos y relaciones entre maestro, niño y escuela; rastrear estas prácticas y por ende discursos a propósito de un saber pedagógico muestra que los saberes son transformables, cambiantes desde las prácticas que se propician en la escuela, así mismo se visibiliza el saber escolar desde la configuración de los sujetos que posiciona a la historia desde una acción permanente de reflexión y cuestionamiento de los currículos y programas que en medio de su discurso; legitiman los saberes que son pertinentes abordar en la escuela mediante el abordaje de discursos entorno a la salud, enfermedad, hábitos saludables, alimentación, nutrición, higiene, atención, bienestar, cuerpo, calidad de vida, sexualidad, ambiente, entorno, niño, atención; entre otros

Estos trayectos que ha tenido la enseñanza de las ciencias en específico muestran cómo se posicionan aquellas prácticas desde un discurso de la Biología entorno a la historia natural, botánica, zoología, genética, ecología, medio ambiente; emergen en un momento histórico y las relaciones que en esta misma se entretajan y que posiciona al maestro mediante su quehacer. Un discurso de las ciencias naturales encaminado prácticas y saberes escolares entorno a la sexualidad, alimentación como la inmersión de un sentido crítico y argumentativo respecto a las problemáticas que manifiesta la sociedad a nivel medio ambiente, ecología y entorno. Estos saberes de las ciencias se resignifican mediante la comprensión del mundo, desarrollan contenidos conceptuales desde una integración desde una lógica de “buen vivir”. *En esta medida no se concluye quedan reflexiones en torno a ¿Cuál es la pertinencia de la integración de saberes y el lugar de la biología en la misma?, ¿Cómo se entiende lo natural diferente a naturaleza?, ¿Cómo desde un enfoque interdisciplinar condiciona las prácticas de enseñan de la biología en primera infancia?*

Esta investigación visibiliza como se han mantenido esas prácticas a propósito desde algunas concepciones que posibilitan que la biología emerge en la escuela y desde el rastreo del 2005 – 2010 se han mantenido pero sus prácticas son diferentes lo que permite interrogar respecto a ¿Cómo entra la biología a la escuela?; ¿Cómo se relaciona la biología con la noción de atención integral? ¿Cuál es el papel del gobierno como entidad que posibilita la inmersión de la biología en la escuela? teniendo en cuenta que la biología no está constituida desde una noción curricular gracias a el desplazamiento que produjo la integralidad de las ciencias (ciencias naturales).

En esa medida estas prácticas y saberes están delimitadas por una políticas que responden a unas reformas curriculares como estrategia que regula el sistema educativo mediante elementos que lo orientan como lineamientos e indicadores curriculares; visibilizando a la escuela como un dispositivo que es regulado y controlado por el estado, así mismo el currículo como una práctica política por ende de poder; lo que nos permite cuestionar ¿Qué concepto se tiene de calidad de vida?, ¿Cómo se visibiliza la calidad de vida en pleno siglo XXI?, y ¿Cómo se visibiliza la vida?. en termino de unas dinámicas de desarrollo a las cuales estamos inmersos.

Cumpliendo a esas dinámicas de desarrollo se forman a los sujetos desde una formación científica una formación científica en la escuela mediante la estructuración de un currículo escolar de ciencias naturales donde se abordan procesos educativos desde dos perspectivas en la escuela desde la educación sexual y la educación ambiental; la primera permite que en la escuela se posibilite hablar de sexualidad, reproducción, cuerpo y salud. La segunda nos posiciona el abordaje de temas entorno a problemáticas ambientales, como contaminación, calentamiento global, efecto invernadero.

Por tanto, el desarrollo curricular de contenidos conceptuales está siendo encaminada en términos de unas prácticas de estudio con temas referentes a los seres vivos (plantas, animales, humanos), practicas saludables (higiene, hábitos de aseo, hábitos alimenticios) y prácticas ambientales (agricultura, reciclaje, contaminación). Donde emerge la noción naturalista donde su interés es enfocado en describir la naturaleza desde una comprensión como una ciencia, desarrollando una serie de emociones a través de las conexiones que se entablen en relación niño- naturaleza; creando en el niño un proceso de construcción de

conocimiento propio basado en la experiencia, en las emociones y relaciones que se generan con esta interacción.

En ese sentido se visibilizan las condiciones de posibilidad de las ciencias naturales y la primera infancia desde el reconocimiento de estas prácticas discursivas problematizando la integración de saberes desde la interdisciplinariedad cual es el lugar de la biología, de las ciencias naturales y del entorno natural por que la biología se piensa desde la noción de la vida, las ciencias naturales desde una metodología científica y el entorno natural a través de las vivencias, prácticas de la naturaleza; lo que nos permite pensar y visibiliza como se entiende lo natural y la naturaleza que son dos nociones diferentes.

Por tanto, las condiciones de posibilidad que visibilizan relaciones de fuerza entre saber, poder y sujetos a través de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en primera infancia están expuestas en la siguiente (imagen1).

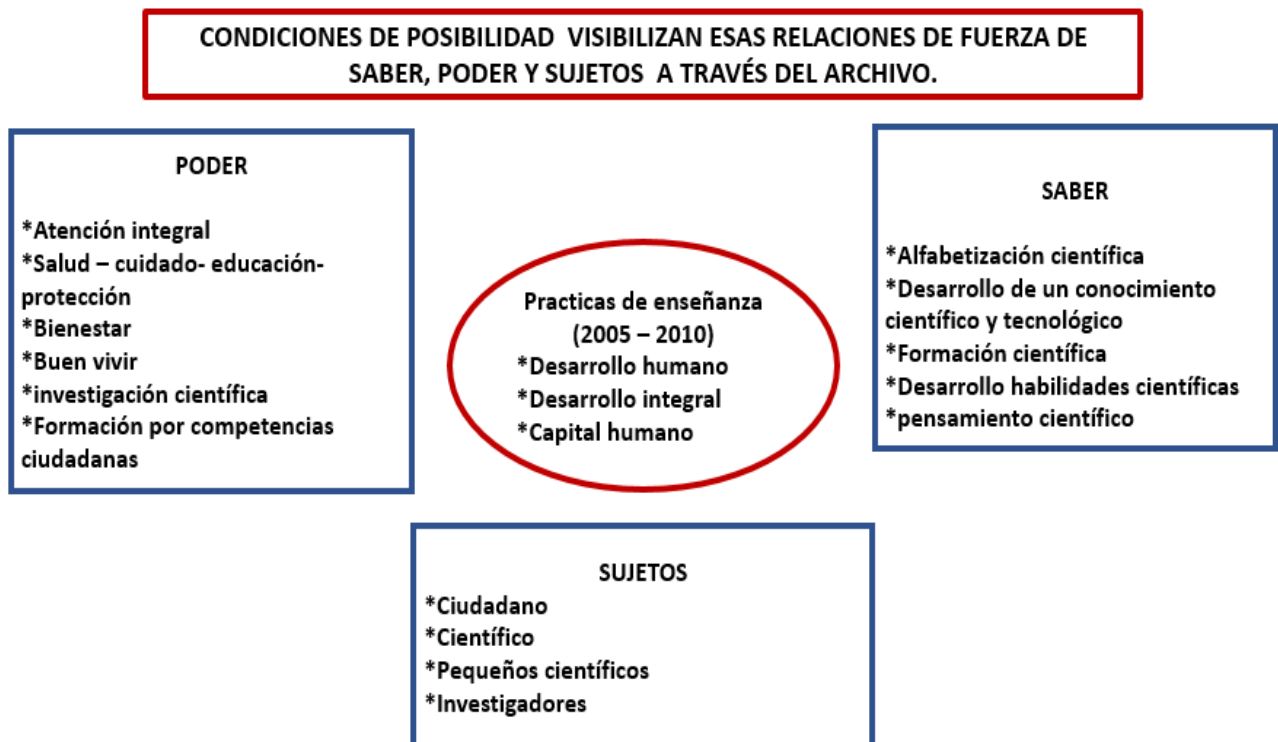


imagen1: Condiciones de posibilidad – relaciones de fuerza entre saber, poder y sujetos.

En ese sentido los sujetos están inmersos en estas prácticas discursivas donde el niño y el maestro se visibilizan con sujetos de poder, y poder comprender lo que los antecede como sujetos históricos permite abrir el panorama entorno a la configuración de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales y la primera infancia. En relación el archivo permite hacer rupturas de los discursos que en momentos históricos como en el (2005 - 2010), en este trayecto se encontró la relación que se establece entre el niño y maestro a través de las relaciones entre saber y poder; prácticas que se posicionan en instituciones de control ya mencionadas con anterioridad, estas relaciones posibilitan plantear reflexiones respecto a ¿cómo se visibiliza el quehacer del maestro como sujeto de poder?, ¿Cómo se configura el maestro en la primera infancia?, ¿Cómo se invisibiliza o visibiliza el maestro en este momento histórico?, ¿cómo es ese reconocimiento de los sujetos con quien interactúa?, ¿cómo se llega a establecer el niño como sujeto de poder en la escuela?, ¿Cómo se visibiliza el niño como sujeto social de derecho?, ¿Cómo se configura la noción de infancia en este momento histórico?, ¿Cómo se constituye la familia como una institución de poder?.

El análisis de estas relaciones posibilita asumir al maestro, la escuela y el niño desde una noción el bienestar y el buen vivir como otro tipo de formación política de los sujetos, es una apuesta política que ve la naturaleza desde una noción mercantil pero así mismo que se basa en la constitución del conocimiento mercantil y permite hacer reflexiones desde ¿Qué enseñar?, ¿Cómo se asumen los niños en el buen vivir? ¿qué es ser un buen ciudadano? ¿Cuál es el papel del maestro en esta noción del buen vivir?; una formación política que configura el currículo escolar, las practicas escolares, todo el conocimiento y el saber que circula en la cotidianidad de los sujetos es un discurso que se ha mantenido a través de sus prácticas en ese proceso civilizatorio de los sujetos.

En ese sentido como maestra de biología esta investigación permite reflexionar sobre la pertinencia que puede tener la enseñanza de la biología en la primera infancia, reflexionar así mismo respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en primera infancia, debido a que hay muy pocas investigaciones que visibilicen esos acercamiento a lo natural, a la vida y lo vivo, pensar ¿Cuál podría ser el lugar de la biología en esto niveles escolares? De pensar una participación del maestro de biología en escenarios poco trabajados y que aportan en gran medida al currículo de formación de los maestros de licenciatura en biología.

Bibliografía

Acosta, A. (2010). El buen vivir, una utopía por (re)construir. Enfoques sobre bienestar y buen vivir. Madrid: *DOSSIER*. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Enfoques_sobre_bienestar_y_buen_vivir.pdf.

Aliberas, J. (2007). ¿Qué conocimiento científico enseñar en la escuela obligatoria?, enseñanza de las ciencias. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp493quecon.pdf

Constitución. (1991). Artículo 44 de la constitución política de Colombia. Bogotá – Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>

Deleuze, G, (1987), *Foucault*, España, Paidós.

Domínguez, M.C. (1996). El área del medio físico y social en educación infantil. Madrid: Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=183799>

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus, revista de educación*, 168- 194.

Foucault, M, (1970), *Arqueología del saber*. México, siglo XIX editores.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Editores.

Freire, P. (2ª Ed 3ª). (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Fumagalli, L. (2008). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumento a su favor. Recuperado de <http://supervisionp108.org/trayecto/Trayect%20formativo%20sesion%201%202002008/ANEXO%201%20LAURA%20FUMAGALI.pdf>

Gallego, S. (2017). Reconociendo las aves del colegio Cafam, una valoración y apropiación de la vida y lo vivo; desde la exploración del medio natural por parte de los niñ(a)s de transición. *Revista Bio-grafía. Volumen Número extraordinario*, 205 – 213.

Gil, D., Macedo, B., Martínez, J., Sifredo, C., Valdès, P., & Vilches, A. (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Santiago -Chile: OREALC – UNESCO. Recuperado de www.oei.es/historico/decada/139003S.pdf.

ICBF. (2006). Código de la Infancia y Adolescencia. Ley 1098 del 2006 Artículo 29. Bogotá – Colombia: Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto De Estudios Superiores En Educación Universidad Del Norte*. Vol. (8), 108 – 123.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. Universidad de Barcelona: Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Martínez, B. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea, ¿Quiénes son los maestros? Recuperado de http://www.Albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1994_La_travesia_de_los_maestros.pdf.

Martínez, B. (2003). La Enseñanza como posibilidad de pensamiento, Pedagogía y Epistemología, (P, 336). Editorial magisterio.

Martínez, B. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro, Figuras contemporáneas del maestro en américa (PP. 462). Colombia: Editorial Magisterio.

Martínez, J. (2007).” Escuela, poder y subjetivación” de Jorge Larrosa. *Tabula Rasa Revista De Humanidades*. Vol. (6), 395 – 406.

Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Davila.

MEN. (1963). Decreto 1710 de Julio 25 de 1963. Bogotá – Colombia: *Ministerio De Educación Nacional*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/Articulos-103714_archivo_pdf.pdf

MEN. (2004). Serie guía N.º 7 Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales, formar en ciencias el desafío lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá – Colombia: Recuperado de https://www.gov.co/1621/articles81033_archivo_pdf.pdf.

MEN. (2006). ¿Qué es la atención integral?, Ministerio De Educación Nacional. Bogotá – Colombia: Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177827.html>

MEN. (2006). Ciencias naturales competencias básicas. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_natura.pdf

MEN. (2010). Guía N.º 35 operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia. Colombia: *Ministerio De Educación Nacional*. Recuperado de https://www.Mineduccion.gov.co/1759/articles-184841_archivo_pdf.pdf

MEN. (2010). Orientaciones pedagógicas para el grado de transición (borrador). Bogotá – Colombia: *Ministerio De Educación Nacional – EDESCO*. Recuperado de https://www.Mineduccion.gov.co/1759/articles259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf

MEN. (2014). Documento N.º 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial. Bogotá – Colombia: Recuperado de https://www.Educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacioninicial/2016/ExploracionMedio_EducacionInicial.pdf

MEN. (2014). Orientaciones pedagógicas y para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar. Colombia: *Ministerio De Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>.

MEN., ICBF. (2007). Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. Colombia: *Ministerio de educación*. Recuperado de https://www.Mineduccion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf.

Muñoz, J. (2011). Las políticas educativas ¿poder?, Las reformas educativas ¿Transformación?. Universidad del Tolima: Ministerio De Educación Nacional. Recuperado de <https://www.Mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-286596.html>

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas. volumen (62)*, 15-36.

Niño, L. (2012). Estudio de caso: Una estrategia para la enseñanza de la educación ambiental. *Praxis y saber, Vol. 3 (5)*. 53 – 78.

Paz, R. (2008). La enseñanza de la biología en preescolar y primaria por medio de organizadores conceptuales, un caso el concepto de planta. México: Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1160-F.pdf.

Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14. Volumen 4 (5)*, 44 - 57.

Pestalozzi, J. (1999), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: Cartas sobre la educación de los niños*, México, Porrúa.

Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador, Figuras contemporáneas del maestro en américa latina (PP. 462). Colombia: Editorial Magisterio.

Riveros, O. (2009). la historia de la enseñanza de la biología desde el concepto organismo. Intersticios. Revista del grupo de investigación diagrama.

Roa, P. (2011). La historia de la biología en la escuela colombiana: Una mirada genealógica entre 1900 y 1930. *Revista Bio-grafía, Volumen Número extraordinario*, 543 – 559.

Roa, P. (2015). La emergencia de la biología en la escuela colombiana: Una mirada genealógica entre 1900 a 1930. *Revista Pedagogía y saberes*. Vol. (42), 145 – 151.

Romero, P., Rodríguez, G., & Ramírez, J. (2003). Los fundamentos desde los procesos Biológico – culturales del pensamiento, Pensamiento hábil & creativo herramientas pedagógicas para desarrollar procesos de pensamiento. (PP. 15 – 54). Bogotá – Colombia: Red de Investigadores para la Calidad Educativa.

Sánchez, L. (2012). *La biología en la escuela colombiana actual condiciones que hacen posible su constitución* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá - Colombia.

Sánchez, L. (2015). Lo vivo y la vida como prácticas de gobierno en la escuela. *Praxis y saber*. Vol.8 (18), 179 -202.

Sánchez, L., Serrato, D. (2017). Acercamientos a la biología en la escuela desde la historia: una mirada a lo vivo y a vida desde la pedagógica como posibilidad de los saberes escolares. *Revista Bio-grafía*. Volumen Número extraordinario, 21 – 29.

Serrato, D. (2014). La botánica como saber escolar: practicas discursivas y condiciones de posibilidad a propósito de su desplazamiento del currículo escolar colombiano entre 1955 y 1965, *II seminario internacional pensar de otro modo*, 138 - 159.

Tonucci, F, (1995), *Como ser niño*. Argentina, Troquel.

Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar?. *Investigación en la escuela*. Vol. (43), (39 – 50).

UNESCO. (2009). Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales. Santiago – Chile: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180275s.pdf>

Zuluaga., O. Martínez., B. & Quiceno. H. (2011). *Educación Y Pedagogía: Una Diferencia Necesaria*, Pedagogía y Epistemología, (P. 336). Editorial magisterio.

Anexo N.º 1 Matriz Documental

AÑO	DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO
1976	Mialaret, G. (1976). La educación preescolar en el mundo. Paris-Francia.	Documento web
1993	Westbrook, R. (1993). JOHN DEWEY Los niños y el trabajo con las ciencias. <i>revista trimestral de educación comparada. Volumen (XXIII), 1-12.</i>	Artículo de revista
1997	MEN. (1997). La educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 - Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Colombia.	Documento web
1997	MEN. (1997). Lineamientos curriculares Preescolar. Colombia.	Documento web
1998	Glauert, E. (1998). La ciencia en los primeros años. <i>Science in the early years.</i>	Documento web
1998	MEN. (1998). Serie lineamientos curriculares ciencias naturales y educación ambiental. Colombia.	Documento web
2000	Carli, S. (2000). Niñez, pedagogía y política Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires.	Documento web
2001	Lacre u, L. (2001). Enseñanza De Ciencias Naturales 1 Y 2. Buenos Aires.	Documento web
2004	MEN. (2004). Serie guía N.º 7 estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales, formar en ciencias el desafío lo que necesitamos saber y saber hacer.	Documento web
2004	MEN. (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales.	Documento web
2005	MEN. (2005). La educación Preescolar promover programas educativos acordes a las necesidades de los menores. Colombia.	Documento web

2006	MEN. (2006). Ciencias naturales competencias básicas.	Documento web
2007	Soto, J. y Mpodozis, J. (2007). La ciencia en los primeros años.	Documento web
2007	Jaramillo, L. (2007). Historia de la educación mundial y en Colombia: antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia. Colombia.	Documento web
2007	MEN., ICBF. (2007). política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. Colombia: <i>Ministerio de educación</i> .	Documento web
2007	Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. <i>Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. volumen (8), 108-123.</i>	Artículo de revista
2008	Fumagalli, L. (2008). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumento a su favor.	Documento web
2008	Paz, R. (2008). La enseñanza de la biología en preescolar y primaria por medio de organizadores conceptuales, un caso el concepto de planta.	Documento web
2008	Enesco, I. (2008). El concepto de infancia a lo largo de la historia. <i>Repositorio UNAD</i> .	Documento web
2009	Unesco. (2009). Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales	Documento web
2009	Reyes, L. y López, A. (2009). Estrategia didáctica para transformar las concepciones de los niños preescolares sobre los seres vivos. <i>Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO)</i> .	Documento web
2009	Gil, J. y Maldonado, H. (2009). <i>Algunas implicaciones de la integración de la ciencia y la tecnología en el diseño curricular del preescolar</i> . (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia.	Tesis de pregrado
2009	RAE, C. (2009). Características del desarrollo en la infancia. Barcelona.	Documento web
2010	Obregoso, A., Vallejo, C. y Balbuena, E. (2010). Ciencias naturales en educación básica primaria, algunas tendencias, retos y perspectivas. <i>EDUCyT. volumen (2), 1-14.</i>	Artículo de revista

2010	MEN. (2010). Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Bogotá-Colombia.	Documento web
2010	ICBF. (2010). Concepto general unificado niñez y adolescencia. Colombia: <i>ICBF</i> .	Documento web
2011	Roa, P. (2011). la historia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900 y 1930. <i>Revista Bio-grafía, volumen Numero extraordinario,543-559</i>	Artículo de revista
2011	SEP. (2011). Las ciencias naturales en la educación básica: formación ciudadana para el siglo XXI Argentina.	Documento web
2013	Obregoso, A., Vallejo, C., & Balbuena, E. (2013). Formación inicial de educadores infantiles que enseñan ciencias naturales. <i>Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO)</i> .	Documento web
2013	Castro, A. y Ramírez, R. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de las competencias científicas.	Documento web
2013	Acosta, C. (2013). Historia de la infancia, su relación con la educación y las prácticas culturales en las familias, los cuidadores y los docentes de preescolar. Colombia.	Documento web
2013	Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. <i>Actualidades Pedagógicas. volumen (62), 15-36</i> .	Artículo de revista
2013	MEN. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá-Colombia.	Documento web
2014	Serrato, D. (2014). La botánica como saber escolar: prácticas discursivas y condiciones de posibilidad a propósito de su desplazamiento del currículo escolar colombiano entre 1955 y 1965, <i>II seminario internacional pensar de otro modo, 138- 159</i> .	Artículo Seminario
2014	Obregoso, A., Vallejo, C. y Balbuena, E. (2014). El conocimiento didáctico del contenido de las ciencias naturales en docentes en formación inicial de primaria, un estudio de caso. Colombia: <i>Revista enunciación, universidad distrital Francisco José de Caldas</i> .	Documento web

2014	SED. (2014). Orientaciones para el área de ciencias naturales, currículo para la excelencia académica y formación académica 40 X 40.	Documento web
2014	Díaz, D., Castillo, L. y Díaz, P. (2014). <i>Educación ambiental y primera infancia: estudio de caso institución educativa normal superior y fundación educadora Carla Cristina del bajo cauca</i> . (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Antioquia-Colombia.	Tesis de pregrado
2014	MEN. (2014). Naturaleza y retos de las escuelas normales superiores documento de trabajo No. 1. Colombia.	Documento web
2015	Sánchez, L. (2015). lo vivo y la vida como prácticas de gobierno en la escuela, <i>praxis y saber, vol.8 (18)</i> , 179- 202	Artículo de revista
2015	Roa, P. (2015). la emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900 a 1930. <i>Pedagogía y Saberes. volumen (42)</i> , 145-151.	Artículo de revista
2015	Peralta, A., Medina, C., Babativa, S. y Meneses, Y. (2015). <i>¿Y qué piensan los niños y las niñas acerca de lo vivo?</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia.	Tesis de pregrado
2015	Cuervo, L., García, J. y García, I. (2015). Cambio de percepción de los niños de preescolar sobre su ambiente, mediante una intervención educativa con enfoque local. <i>Bio-grafía. Volumen (Numero extraordinario)</i> . 1731-1746.	Artículo de revista
2016	Castebianco, J. (2016). <i>El dibujo en las prácticas de enseñanza de la biología entre 1960- 1970</i> . (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia.	Tesis de pregrado
2016	Carvajal, Y. y Díaz, Y. (2016). <i>Ambientes educativos para la formación en ciudadanía y convivencia desde la primera infancia mediante el trabajo conjunto, familia – escuela</i> . (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia.	Tesis de maestría
2016	MEN. (2016). Derechos básicos de aprendizaje (DBA) para el grado transición. Colombia.	Documento web

2017	Sánchez, L. (2017) Acercamiento desde lentos a la biología en la escuela desde la historia: una mirada a lo vivo y a la vida pedagogía como posibilidad de los saberes escolares. <i>Bio-grafía. Volumen (número extraordinario)</i> , 21-29.	Artículo de revista
2017	Gallego, S. (2017). Reconociendo las aves del colegio Cafam, una valoración y apropiación de la vida y lo vivo; desde la exploración del medio natural por parte de los niñ(a)s de transición. <i>Bio-grafía. Volumen (Número extraordinario)</i> , 205-213.	Artículo de revista
2017	Cajiao, F. (2017). Ciencia desde la infancia, se necesitan grandes semilleros que siembren entusiasmo, disposición y habilidades para investigar. <i>El Tiempo</i> .	Documento web

Anexo N. ° 2 Matriz Documental Textos Escolares

Año	DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO
1982	Algarra, P., Escandón, M., Y Orozco, J. (1982). Jardín mágico - jardín A. Editorial Mundo latino S. A.	Texto escolar
1982	Altea. (1982). La salud y los alimentos; jugar y aprender cómo es nuestro cuerpo. Editorial: Altea	Texto escolar
1982	Berrocal, M., Bastidas, J., y Doria, F. (1982). Genio activo B educación preescolar. Editorial escuela del futuro Ltda.	Texto escolar
1982	Olarte, P., Field, C. (1982). Pilatunas educación preescolar Jardín B. Editorial el cid	Texto escolar
1987	Tobar, A., Amaya, L. (1987). Español comunicativo preescolar. Editorial Norma	Texto escolar
1995	Giommi, R., Perrotta, M. (1995). Programa de Educación Sexual 3 años - 6 años: Hombres y mujeres mi cuerpo yo y el mundo cómo he nacido. Editorial Everest	Texto escolar
1996	Álvarez, E.H. (1996). La magia de la plastilina. La selva. Editorial: Mc Graw.Hill	Texto escolar

2002	Larousse. (2002). Enciclopedia de los niños - la ciencia los lugares y la gente. Editorial Larousse. Editorial Juventud	Texto escolar
2002	Larousse. (2002). Tu pequeña enciclopedia voz. El cuerpo. Editorial: Larousse.	Texto escolar
2002	Parramón. (2002). El cuerpo actividades creativas para la educación infantil. Editorial Parramón	Texto escolar
2003	Ruillier, J. (2003). Tu pequeña enciclopedia vox los animales de la sabana. Editorial Vox	Textos escolares
2004	Elorza, P. (2004). Mi jardín, pimpones del saber. el libro de los alimentos. Editorial Zamora	Texto escolar
2004	Hewitt, S. (2004). Proyectos Fascinantes: el reino animal.	Texto escolar
2005	Harris, R., Emberley, M. (2005). Es alucinante: un libro que habla sobre óvulos, espermatozoides, nacimientos, bebés y familias. Editorial Serres	Texto escolar
2005	Larousse. (2005). Mi primer Larousse de animales. Editorial Larousse	Texto escolar
2005	Robson, P. (2005). Jóvenes científicos, Alimentos y cultivos. Editorial: Panamericana.	Texto escolar
2006	Hewitt, S. (2006). Los Ciclos de La Vida (Descubre La Naturaleza). Editorial panamericana	Texto escolar
2006	Hill, P. Y Shipe, B. (2006). Estira y flexiona. Aprende acerca de tus huesos y músculos. Editorial Panamerica	Texto escolar
2006	Hill, P. Y Shipe, B. (2006). Inhala, exhala. Aprende acerca de tus pulmones. Editorial Panamerica	Texto escolar
2006	Hill, P. Y Shipe, B. (2006). Ruidos y crujidos aprende acerca de tu estómago. Editorial Panamerica	Texto escolar
2007	Larousse. (2007). Mi pequeña enciclopedia Larousse los cinco sentidos. Editorial Larousse	Texto escolar

2007	Larousse. (2007). Mi pequeña enciclopedia Larousse los cinco sentidos. Editorial Larousse	Texto escolar
2007	Robson, P. (2007). Ecosistemas (Jóvenes Científicos). Editorial Panamericana.	Texto escolar
2007	Sigmar. (2007). Animales de la granja, abre tus ojos eye openers. Editorial Sigmar	Texto escolar
2008	Grupo Latino. (2008). Volvamos al campo Aprendamos con los niños en la granja. Editorial: Grupo Latino.	Texto escolar
2011	Liceo psicopedagógico la villa del saber. (2011). Workbook primera infancia guías de aprendizaje nivel 2. liceo psicopedagógico la villa del saber	Texto escolar
2012	Liceo psicopedagógico la villa del saber. (2012). Workbook primera infancia guías de aprendizaje nivel 3. liceo psicopedagógico la villa del saber	Texto escolar
2012	Zamora. (2012). Nico y Lina, la sexualidad al alcance de los niños, identidad y crecimiento. Editorial: Zamora Ltda.	Texto escolar
2014	Autrey, X. (2014). El ABC de la ecología. Guía para niños. Editorial Limusa	Texto escolar
2014	Panamericana. (2014). Cuerpo humano - descubre lo que hay dentro. editorial: panamericana	Texto escolar
2015	Bartholomew, M. (2015). El huerto en 1m2 para niños. Editorial: Blume.	Texto escolar
2015	C.D.I Años Maravillosos. (2015). Cuaderno de trabajo párvulos B. C.D.I Años Maravillosos	Texto escolar
2015	Hoffman, M., Asquith, R. (2015). El gran libro de la ecología. Editorial panamericana	Texto escolar
2015	Martin, R., y Sanders, A. (2015). Pequeños exploradores mi asombroso cuerpo. Editorial panamericana	Texto escolar
2015	Studio, O., Barrow, A., Dauvois, S., Li, M., y Ortas, R. (2015). Mi libro de los animales. Editorial Blume	Texto escolar
2016	Jardín infantil chispitas de luz. (2016). Guía de trabajo nivel transición. Jardín infantil	Texto escolar

	chispitas de luz	
2016	Jardín infantil yuper (2016). Guías de aprendizaje grado prejardín. jardín infantil yuper	Texto escolar
2017	Colegio Cafam. (2017). Guías de aprendizaje y cuaderno de trabajo transición. colegio Cafam	Texto escolar
2017	Colegio sagrado corazón. (2017). Cuaderno de trabajo grado 1ero. colegio sagrado corazón	Texto escolar
2017	Jardín infantil yuper. (2017). Guías de aprendizaje grado jardín. jardín infantil yuper	Texto escolar