



Isabel Samacá Bohórquez  
Máster en Educación  
Fundación Universitaria Juan de  
Castellanos (Tunja - Colombia)  
isamacab@gmail.com

“No hay palabra verdadera  
que no sea unión inquebrantable  
entre acción y reflexión”  
(Paulo Freire)

Artículo de Reflexión

Recepción: 20 de marzo de 2015  
Aprobación: 16 de agosto de 2015

Praxis  
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## EL ESPÍRITU CIENTÍFICO EN LA PRIMERA INFANCIA

### Resumen

El juego y la lúdica son elementos determinantes en el quehacer pedagógico con los escolares de 5 años, pues le exigen al maestro un ejercicio hermenéutico y fenomenológico que deviene de la interacción entre los distintos lenguajes de los cuales se vale el infante para comunicar sus pensamientos, emociones e ideas. Reflexionar alrededor del espíritu científico en la primera infancia remite a pensar, por una parte, cómo se desarrolla y funciona su lógica, y la necesidad de reconocer en el medio sociocultural las posibilidades para estimular talentos o las limitantes que demarcan su desarrollo y, por otra, en la práctica pedagógica, para establecer escenarios de diálogo con los escolares con el fin de leer sus necesidades e intereses y orientar sus búsquedas. Encontrarse con el otro es posible, a su nivel, en la medida en que se reconozca el principio dialógico de interacción de saberes, el descubrimiento de tensiones y puntos de encuentro en torno a la praxis educativa, como un acercamiento a la racionalidad del infante y sus formas de aprender, hacia la construcción social de identidad de niño y niña en nuestra sociedad actual.

**Palabras clave:** curiosidad, pregunta, contexto, práctica pedagógica, maestro.

## SCIENTIFIC SPIRIT IN EARLY CHILDHOOD

### Abstract

Play and fun are key elements in the pedagogical work with five-year school children, since the teacher is required to carry out a hermeneutical and phenomenological exercise coming from the interaction among the different languages used by children to communicate their thoughts, emotions and ideas. In order to reflect about the scientific spirit in early childhood, it is necessary firstly to think about how its logic develops and operates and about the need to recognize in the sociocultural environment the possibilities to stimulate talents or the limitations demarcating their development; secondly, teaching practice must be thought in order to establish dialogue forums with students to know their needs and interests and guide their searches. To meet other is possible for children to the extent that the dialogical principle of knowledge interaction is recognized and the discovery of tensions and meeting points around the educational praxis, as an approach to infant's rationality and his/her ways of learning, towards the social construction of boy and girl gender identity in our society.

**Keywords:** curiosity, questions, context, teaching practice, teacher.

## L'ESPRIT SCIENTIFIQUE DE LA PETITE ENFANCE

### Résumé

Le jeu et les activités ludiques sont des éléments déterminants dans les activités pédagogiques avec les élèves de 5 ans, en effet, ils exigent du maître un exercice herméneutique et phénoménologique qui devient de l'interaction entre les divers langages utilisés par l'enfant pour communiquer ses pensées, ses émotions et ses idées. Réfléchir au sujet de l'esprit scientifique de la petite enfance nous renvoie, d'une part, à penser comment se développe et fonctionne leur logique et la nécessité de reconnaître, dans le milieu socioculturel, les possibilités pour stimuler les talents ou les limitations qui

délimitent leur développement et, d'autre part, à la pratique pédagogique, pour établir des structures de dialogue avec les élèves afin de comprendre leurs besoins et leurs intérêts et orienter leurs recherches. Aller à la rencontre de l'autre est possible, à son niveau, dans la mesure où l'on reconnaît le principe dialogique de l'interaction des savoirs, la découverte des tensions et les points de rencontre concernant la praxis éducative, comme un rapprochement de la rationalité de l'enfant et de ses manières d'apprendre, vers la construction sociale de l'identité du garçon ou de la fille dans notre société actuelle.

**Mots clés:** curiosité, question, contexte, pratique pédagogique, maître.

## O ESPÍRITO CIENTÍFICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

### Resumo

A brincadeira e a lúdica são elementos determinantes no fazer pedagógico com as crianças alunos de cinco (5) anos porque exigem ao professor um exercício hermenêutico e fenomenológico que acontece da interação entre as diferentes linguagens das quais se vale a criança para comunicar seus pensamentos, emoções e ideias. Refletir sobre o espírito científico na primeira infância remete a pensar, por uma parte, como se desenvolve e funciona sua lógica e a necessidade de reconhecer no meio sociocultural as possibilidades para estimular talentos ou os limites que restringem seu desenvolvimento, e por outra, na prática pedagógica, para estabelecer cenários de diálogo com as crianças na escola com o intuito de ler suas necessidades e interesses e orientar suas buscas. Se encontrar com o outro é possível, a seu nível, na medida em que se reconheça o princípio dialógico de interação de saberes, o descobrimento de tensões e pontos de encontro em volta à práxis educativa, como uma aproximação à racionalidade do infante e suas formas de aprender, em direção à construção social de identidade da criança em nossa sociedade atual.

**Palavras chave:** curiosidade, pergunta, contexto, prática pedagógica, professor.

## Introducción

Desentrañar los imaginarios que se han tejido entorno al concepto de infancia, asumidos y reflejados en el contexto escolar por los profesores y demás miembros de la comunidad educativa, implica cuestionar las relaciones que existen entre el imaginario de niño y niña y la práctica pedagógica cotidiana en diferentes comunidades e instituciones educativas del país, para establecer rupturas que permitan hacer una aproximación al desarrollo del espíritu científico de los infantes.

En la actualidad, ante las diferentes claves de intervención en la primera infancia dentro de los pilares de la educación inicial como el juego, la literatura, la exploración del entorno y el arte —establecidos en la política educativa desde el Plan Decenal de Educación (2006-2016), en el marco del art. 29 del código de infancia y adolescencia “derecho al desarrollo integral”—, se constituyen lugares que posibilitan la deconstrucción y construcción de imaginarios sobre la infancia que interroguen las realidades de los niños, sus necesidades y vivencias.

El conocimiento del niño y la niña y de su entorno es una oportunidad desde donde se puede acceder a su mundo, al observar la manera como se relacionan con sus iguales, al escuchar sus lenguajes, favoreciendo en la interacción su curiosidad alrededor de la pregunta como dispositivo de indagación y ruta para connaturalizar la investigación, como elementos que contribuyan al mejoramiento de la práctica pedagógica.

Entender el mundo del niño y la niña requiere de un ejercicio de desaprensión que necesita entender y hacer visible su lógica, como lo plantea Restrepo (2011), desde: “[...] la deconstrucción [...] la cual debe terminar en un conocimiento y comprensión profundo de la estructura de la propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades [...] Y la reconstrucción, como una propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias y fortalezas de la práctica, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva” (35).

Este ejercicio práxico, acoge la incertidumbre como vía para el descubrimiento del reconocimiento de un niño y una niña que piensan su realidad desde una lógica distinta, como protagonistas en la construcción de conocimiento, en la relación con su medio sociocultural.

## Metodología

Dentro de la línea de Innovaciones Pedagógicas de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), se desarrolló el trabajo investigativo de corte cualitativo con enfoque socio-crítico de investigación-acción, que sustenta las reflexiones y desarrollos de las ideas que plantea el artículo, enfocado en la alternativa de sistematización de experiencias desde una postura intersubjetiva que intenta hacer visible la producción de la autora sobre su práctica, en relación al reconocimiento de saberes de los cuales son portadores los niños y las niñas.

Cuando se llega más allá de los objetivos de una investigación es necesario continuar reflexionando la práctica para convertirla en una experiencia que permita hacer emerger esos saberes susceptibles de tematizar, y que fundamentan el cambio alrededor del ejercicio pedagógico.

Discutir con los diferentes referentes teóricos abrió la posibilidad de releer las categorías encontradas en un primer momento, para reelaborarlas, en relación a los nuevos sentidos y articulaciones con la realidad, y las necesidades de hoy en el campo educativo.

Pregunta de investigación	Categorías
¿De qué manera los ambientes de aprendizaje, caracterizados por el protagonismo de los niños de 5 años en la construcción de su conocimiento, fortalecen los procesos cognitivos?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Libertad para pensar, permite descubrir realidades al establecer acuerdos con el mundo y con quienes viven en él.</li> <li>2. Trascender, transformar espacios como escenario del ambiente, cristaliza otra mirada acerca del proceso de aprendizaje.</li> <li>3. La relación con el otro implica el reconocimiento propio.</li> </ol>

De la relectura, revisión y análisis, surgen otras categorías, después de haber vivido un espacio reflexivo, que involucró procesos de individuación en la construcción de sentido de la práctica, las cuales se explicitan en el presente artículo con el propósito de ampliar la perspectiva que los niños y las niñas tienen del mundo, cómo lo piensan, cómo lo sienten y cómo lo viven, para construir desde allí nuevas propuestas alternativas que coadyuden a mejorar nuestra relación con ellos.

Encontrar un nuevo significado de sujeto, desde este proceso, favorece transformar y organizar la práctica para volver al acto pedagógico que lleva al maestro a implementar sistemas auto observantes que contribuyan y se conviertan en propuestas que, a nivel institucional, social comunitario y político, mejoren la vida en las escuelas.

Pregunta de investigación	Categorías
¿De qué manera los ambientes de aprendizaje, caracterizados por el protagonismo de los niños de 5 años en la construcción de su conocimiento, fortalecen los procesos cognitivos?	<ol style="list-style-type: none"><li>1. El pensamiento crítico en los infantes.</li><li>2. El papel del maestro.</li><li>3. La intervención pedagógica.</li></ol>

Esta pregunta se relea desde otro lugar, que sitúa un sujeto en constante cambio, por lo que nuestro compromiso como actores sociales es iniciar búsquedas que le permitan a ese sujeto encontrar alternativas que le permitan ser y existir con los otros, e interactuar en la sociedad como lugar de problematización.

## El pensamiento crítico en los infantes

La curiosidad es la fuente inagotable del investigador y, al mismo tiempo, es el elemento potenciador natural en el niño y la niña pequeños, por lo cual se consideran como investigadores natos, al manifestar esta condición en los distintos lenguajes que encuentran para expresarse; la pregunta es característica de su deseo de saber, ya que constantemente explora, juega, se comunica desde el movimiento y el arte (el teatro, la danza y la música), estableciendo un diálogo con su medio sociocultural que al mismo tiempo favorece o limita su desarrollo.

Descubrir y potenciar talentos en la primera infancia se constituye en una vía de transformación de la escuela, que hace pensar hoy al maestro su acción pedagógica desde el reconocimiento de la diversidad y fortalecimiento de capacidades, como componente posicional que garantiza la igualdad de oportunidades, de acuerdo con Nussbaum “dentro de las posibilidades de hacer y de ser de cada persona” (2012: 40).

La acción y la reflexión constante son el componente de una praxis que necesita hoy la escuela para construir la identidad del concepto de niño y niña en los tiempos de hoy, a partir de procesos de individuación que implican la construcción de sujeto en la relación con otros, involucrando al mismo tiempo elementos de subjetivación, por lo cual la pregunta que guía esta reflexión gira en torno a ¿Desarrollar el pensamiento crítico en los infantes requiere un acercamiento a la emergencia de reaprender con ellos? Y ¿Cómo se constituye el maestro en elemento integrador y dinamizador más allá de los métodos? Las anteriores preguntas animan el deseo de comprender cómo se desarrolla y funciona la lógica del escolar para transformar los imaginarios de percibir al infante.

Descubrir el entramado de relaciones que inciden en el medio en el que crece y se desarrolla el niño y la niña configura la base para establecer una comunicación, que permita posicionar el saber de los infantes ante ellos mismos y ante la comunidad educativa, para aprender a pensar a su lado dentro de una dinámica escolar que proporcione el acceso a nuevas posibilidades para entender su mundo.

Estimular la curiosidad innata en los infantes se convierte en un largo viaje para rescatar talentos a través de relaciones con el entorno y de las diferentes experiencias a las que tienen acceso ampliadas en la vida escolar, enmarcadas en situaciones de aprendizaje que favorezcan cultivar el espíritu investigativo y situar la pregunta como eje del proceso de formación y desarrollo de habilidades, configurándose en otra mirada hacia la indagación del pensamiento del escolar.

El juego y la lúdica son elementos sustanciales de la lógica infantil, a partir de la construcción de relaciones en situaciones cotidianas que impliquen retos y desafíos de acuerdo a su individualidad; estos elementos enriquecen las experiencias como posibilitadores del desarrollo del pensamiento crítico en los infantes.

Por lo tanto, asumir la pregunta como herramienta pedagógica, irrumpe en el constante cuestionamiento del mundo del maestro que aprende con los escolares al iniciar él mismo la indagación por el saber que proviene del medio, como afirma Oliveira (2000), “en una relación dialéctica con las condiciones de su contexto social, cultural e histórico” (38).

Así, el maestro que se compromete en una postura de igualdad con los escolares en un ambiente inspirado por la pregunta, desde donde puede rastrear sus representaciones de la realidad al promover el diálogo a partir de sus propios lenguajes para aprender a pensar alrededor de la indagación en la construcción de conocimiento, permite crear espacios de identidad donde los niños y niñas son sujetos activos en los procesos educativos, donde descubren su elemento en la convivencia a través de sus acciones y elecciones, pensando desde el movimiento, los sonidos y las imágenes, demostrándose a sí mismos lo que son capaces de hacer.

### El papel del maestro

Pensar en el quehacer del maestro implica hablar de su práctica, en el sentido Freiriano: “Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo” (Freire, 2006: 48).

Al respecto Torres (2007) sostiene que:

Debe leerse en este sentido constructivista **“quien enseña, aprende y quien aprende, enseña** y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo que deben jugar los educadores. Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías” (4)

Ser maestro en la sociedad actual refleja la búsqueda por despojarse de los paradigmas en que se desenvolvía su acción pedagógica, proceso que aún sigue su curso al tratar de apartarse de la pedagogía tradicional.

Intentar entender los escenarios en que se desarrolla la escuela, es un reto para aquellos que buscan significar su labor, pues las exigencias para el país al asegurar un lugar en el nuevo orden mundial, marcado por intereses neoliberales obligan al gobierno —y este a su vez a través de una política educativa a las instituciones— a implementar una serie de mecanismos y normas que obligan a presentar unos resultados, enmarcados en la legitimación de poder de unas naciones sobre otras, de unos grupos a otros; fenómeno que Giroux y McLaren (1998) han denominado grupos



dominantes y grupos subordinados en entornos culturales, sociales, políticos y económicos en que se forma y desarrolla el ser humano.

No obstante esas búsquedas aún se plantean metodologías ancladas en el tradicionalismo y tal vez sea esta una de las razones por las cuales la escuela está perdiendo su legitimidad social; justamente debe buscar su reivindicación al proyectarse con el fin de formar para la vida e iniciar los caminos que esto involucra.

Henry Giroux (1998) propone al maestro como un intelectual que intenta reivindicarse con la sociedad que forma, él lo reta a entender la teoría en la práctica, habilidad de la que lo ha despojado el Estado al tecnificarlo e instrumentalizarlo; la cuestión entonces está en la apuesta por un maestro que quiera desaprender y aprender a leer la realidad en los ojos y experiencias de los infantes que cada día acuden a su encuentro, con expectativas y esperanzas que sembradas por él los motiva a desarrollar su pensamiento para entender el mundo, vivirlo y comprometerse para transformarlo.

Pensar la práctica implica un encuentro de saberes para construir un conocimiento basado en el principio dialógico introducido por Freire a partir de la interacción, en la medida que se reconoce el saber y la experiencia del otro; es una manera de teorizar la práctica y de que el propio maestro la construya pensando de otro modo, con la ayuda de los escolares que procura educar en la autonomía, la responsabilidad y la libertad.

Poder percibir y entender verdaderamente las necesidades de sus estudiantes, representa al verdadero maestro, que tiene la capacidad de construir a partir del conocer a cada individuo en su cultura, su historia personal, al leer sus expresiones y reacciones, sus gustos e intereses para desarrollar un concepto diferente al de currículo que no es más que un regulador social.

La experiencia y el saber del maestro solo emerge en el diálogo y la discusión como elementos viabilizadores del cambio que camina a su lado, para construir la transformación en la educación que siempre se ha esperado en la formación de las nuevas generaciones, a partir de un proceso de concienciación como un imperativo ético, a favor del respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno (Freire, 1998).

El cuestionamiento constante alrededor de las prácticas pedagógicas que se efectúan a partir de la experiencia con niños y niñas pequeños, se agudiza en

torno de las diversas representaciones, para responder a las situaciones que se presentan, pues de acuerdo con la formación que recibe el maestro, el niño o la niña de determinada edad debe presentar unas características determinadas de acuerdo también a un determinado nivel de desarrollo, aspecto que conlleva a reflexionar en reevaluar el paradigma dentro del cual el maestro se desempeña. En relación con esa teoría piagetiana el maestro debe prever y anticipar no solo los comportamientos y respuestas de los niños y las niñas sino saber hasta qué nivel llegar con ellos al terminar el año escolar.

A partir de las deliberaciones que ocasionan las incoherencias entre la formación teórica y la práctica pedagógica, la preocupación por entender cómo piensan los niños y las niñas preescolares y qué significado tienen sus expresiones se hace cada vez mayor, lo que soporta, por así decirlo, el convivir con la incertidumbre y desarrollar una necesidad constante por indagar el trasfondo de cada intervención o situación en la que participa el niño y la niña y a la que el maestro tiene acceso.

Si el maestro se asume en la anterior clave investigativa, entonces también se encuentra con el otro, desarrollando su espíritu investigativo dentro de la relación dialógica que irrumpe en la experiencia al despojarse de esquemas y paradigmas para mantenerse en esa condición. Reconocer la lógica del infante, su derecho a pensar desde su racionalidad, se convierte en una vía hacia la garantía de sus derechos, hacia el reconocimiento de sus capacidades, para considerar su legítima identidad dentro de la sociedad actual y de donde podría partir una verdadera y nueva concepción del significado de ser niño y niña.

## Intervención pedagógica

*“Es el momento de poner en práctica propuestas pedagógicas  
que no enseñen a guardar silencio sobre lo que se piensa o se siente.  
Es hora de hacer realidad las pautas que no enseñan a fingir,  
que piensan, participan o sienten.*

*Llegó el tiempo de impulsar una práctica y una teoría pedagógica que forme en la  
convivencia desde el reconocimiento y la palabra”  
(Alfredo Ghiso).*

El nivel moral de una sociedad se mide por las acciones en favor de su niñez, la anterior cita del maestro Alfredo Ghiso Cotos instala el punto de partida de este apartado en torno a la necesidad de visibilizar una práctica distinta como mediación pedagógica, vista como una práctica social

específica que tiene como referente algunos elementos constitutivos de la natural manera de aprender de los niños y las niñas como la curiosidad, condición innata que introduce la pregunta, impulsada por el deseo de conocer; el contexto de la comunidad donde nace y crece el infante; el saber propio de la comunidad que fortalece la formación del ser humano desde la lectura de sus costumbres, creencias y valores, lo que permite desarrollar una identidad particular.

En palabras de Ricardo Lucio (1989): “En la medida en que [...] el saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación (36)”.

La acción y la reflexión permiten a la práctica educativa un lugar de intención que considera unos componentes necesarios: el contexto, el cual ubica la época, creencias, valores y tensiones entre lo social y lo económico; los objetivos, toda práctica educativa persigue unos objetivos, la pregunta sería si estos son pertinentes al contexto, es decir a las necesidades de la comunidad; y la intencionalidad que involucra las emociones, acciones y participación, en la constitución de un sujeto protagonista del proceso.

Por lo anterior, la mediación pedagógica como intervención exige comprender, desde Freire (1997), el concepto de enseñanza, alrededor del cual enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, la corporización de las palabras con el ejemplo y el respeto a la autonomía del ser del educando; enseñar, en Freire, exige saber escuchar pues nadie es si se prohíbe que otros sean.

En este escenario la intervención pedagógica acoge la dialogicidad como esencia de la educación como práctica de libertad (Freire, 2006), que permita encontrarnos en la palabra desde los diversos lenguajes que utilizan los infantes para expresarse, en un ejercicio interpretativo de la realidad entre el maestro y los escolares.

Un ejercicio que permite comprender un poco más las anteriores reflexiones es el siguiente:

En clase de educación física cuando la maestra ejemplificaba la manera en que las letras tenían varias longitudes para distribuir las en el espacio, al asociarlas con la forma del cuadrado en el renglón, teniendo como referencia la imagen mental que los escolares tienen

de una casa (método Freinet), al indicar que las letras suben como las casas que tienen chimeneas y otras letras bajan como en el sótano, S D intervino diciendo: “¡Algunas! Porque no todas las casas tienen lo mismo”, entonces los demás niños y niñas comenzaron a describir cómo eran sus casas; se observa la asociación como la herramienta de mayor incidencia en las situaciones de aprendizaje, ya que emerge como la habilidad a la que recurren los escolares con mayor frecuencia, en el esfuerzo por relacionar sus experiencias previas con las nuevas” (Samacá, 2011: 79).

La pedagogía como una teoría práctica que orienta las prácticas educativas, se reconoce en el ambiente de acogida, de recibimiento del otro, que lee las necesidades en la cotidianidad de las personas y se responsabiliza educativamente con una intencionalidad. “La praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido” (Freire, 1979: 5).

¿Cómo dialogar con niños y niñas de cinco años? Es una cuestión complicada y difícil para los adultos; se podría decir que desde su lógica, desde la lúdica y el juego, desde el arte, la música y la danza, pues solo cuando los infantes se encuentran felices, se abren a expresar sus inquietudes, ideas y pensamientos.

Potenciar el espíritu científico de los infantes con el propósito de permitir y liberar el pensamiento, alrededor de la pregunta como herramienta, donde se privilegia su importancia frente a las muchas y distintas posibilidades que los niños y las niñas tienen de responder a las exigencias del entorno, exige un aprender a pensar, es decir, aprender a construir preguntas en un ambiente que motive el ejercicio de diálogo y que implique la acción de preguntar, a partir de la apropiación de las estrategias didácticas que el maestro utiliza.

Aquí es donde se complejiza el acto de enseñar, el cual envuelve la creación de ambientes de relación con el otro para propiciar el ejercicio de indagación de los ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, los ¿cómo? y los ¿hacia dónde? de la vida, vinculando los afectos en la construcción de relaciones que permiten la interacción en situaciones de aprendizaje, que al mismo tiempo facilitan la expresión creadora de los escolares como pequeños poseedores de una gran inteligencia.

Cuando el infante se siente seguro, en un ambiente de confianza donde puede realizar sus cuestionamientos a través de la exploración, se muestra con sus inquietudes y aportes, y es ahí donde el maestro tiene la posibilidad de orientar el proceso educativo. Las relaciones construidas entre ellos y ellas les permite expresarse con mayor seguridad, avanzando en su expresión oral y corporal, lo que facilita rastrear el nivel argumentativo en sus interacciones, al permitirle al maestro ser parte de la experiencia y percibir la pregunta como un arte (Samacá, 2011).

Otro ejemplo puede servir de lente para leer la realidad desde lo expuesto anteriormente:

La maestra les propone regalar el barco a su amigo secreto. Alexandra: ¿Pero si lo regala uno se queda sin barco?, M: ¿Será que sí?, Juan Nicolás: No, profe, porque si yo regalo el mío a mí me regalan otro, M: Les gusta colorear, K: Sí, entonces colorean cómo les gustaría recibir su barco, S: ¿Cierto que es para el amigo secreto?, M: Sí, al mostrar a los niños unos corazones de papel de colores, D: ¿Para qué es el corazón?, M: ¿Qué crees que hacemos con los corazones?, Darwin: Para pegarlos acá en el barco, [...] M: ahora, ¿cómo pegamos el corazón en el barco?, Juan Nicolás: Cogemos el corazón, lo recortamos otro poco y lo ponemos, M: ¿Lo comprobamos?, JN: Sí, tenemos que coger el barco y poner el corazón por delante, Andrea: Pero tenemos que escribir palabras en el corazón, M: ¿Por qué? A: Para que diga algo, M: ¿A quién? JN: Al amigo secreto, S: ¿Con nuestras letras?, M: Sí, S: ¿De verdad las palabras con nuestras letras, no nos vas a escribir en el tablero?, M: Sí, van a escribir porque son inteligentes, porque las palabras salen del corazón y no las voy a escribir en el tablero porque cada uno tiene un corazón diferente.

Los niños empiezan a pensar y cada uno se acerca a preguntar cuál es la letra del sonido que están pensando, Ej.: ¿Cuál es la (q) (para escribir "C"), JF: Quiero escribir amigo secreto, S: ¿Cuál es la (NNN) para escribir n?, los niños comparan y contrastan con sus amigos, Luna: No sé con quién me toca, mientras tanto Daniel lee: Vamos a ser amigos, L: Ya sé otra solución, M: ¿Cuál?, L: Hacer otro papelito, S: En este día tan especial quiero dedicarte esta carta, en este día de amor y amistad (lee lo que ha escrito con sus graffias), Margy: Estoy escribiendo con mis pensamientos, L: Estoy dibujando a piolín, no sé a quién escribirle, Mónica: Quiero escribir amor, M: piensa en el sonido, ¿Cómo empieza "amor"?, Mónica: Con la a, M: Entonces escribe la a, Daniel escribe T.Q.M. y lee te quiero mucho (Samacá, 2011: 80).

Humanizar la educación es el sentido de la intervención pedagógica, como alternativa para construir identidades desde lo nuestro, lo propio, desde los diferentes espacios, costumbres, creencias y saberes que integran la cultura y la diversidad, para entender de un modo definitivo que en las diferencias existe una verdadera oportunidad de aprehendizaje.

Crear las condiciones para potenciar el espíritu investigativo guarda una estrecha relación con el ambiente en que el infante se educa, porque es donde existe la posibilidad de poner a circular sus intereses y emociones hacia la formación del autoconcepto como una imagen positiva de sí mismo.

Finalmente, a modo de una aproximación que procura el sentido del tema que se desarrolla lo largo del texto, se describe una experiencia de aula en una investigación realizada con escolares de 5 años:

Laura Natalia muestra cómo a su muñeca se le ha roto un brazo, ella quiere que la maestra la ayude a colocarlo, ella le pide que lo intente. Guiada por las orientaciones de la maestra, en cuanto a la búsqueda de soluciones, Laura decide cortar una parte con las tijeras de su cartuchera, para poder meter el brazo. Intervienen otros niños para ayudarla en la solución de la situación; Darwin y Andrea: ¿Si cortas qué pasará?, Daniela: Ponemos pegante y ya, M: ¿Cómo lo comprobamos?, D: Haciéndolo (cada vez que deben experimentar, aunque han escuchado el término ellos prefieren designar esas acciones como: Hacer); Laura Natalia aún no anticipa que al quitar el vestido de la muñeca, se le facilitaría mejor su manejo. D: Ellos están trabajando en equipo (así designan el trabajo colaborativo), porque así pueden solucionar. Laura Natalia y Andrea, después de varios intentos insisten que lo mejor es cortar una parte, M: ¿Habría otra forma? Andrea: Quitarle el vestido, D: Alguien sostenga y alce el brazo, después de haber experimentado sin obtener resultados, vuelven a la otra opción que expresó Laura. ¡Ya encontré una solución! Irrumpe Darwin: Con fuerza, “si las dos tienen el brazo para meter el brazo en la muñeca”. Andrea introduce el dedo para presionar y hacer un poco más de espacio en la cavidad” (Samacá, 2011: 134).

Las situaciones escolares cotidianas contribuyen a partir del juego y la socialización, a que el niño y la niña se confronten en el trabajo en equipo, con él mismo y con los demás; las preguntas asertivas y la mediación del maestro estimulan las habilidades en los infantes.

En la descripción de la situación donde los escolares intentan arreglar el brazo de la muñeca se observa cómo la pregunta potencia el despliegue

de sus habilidades de observación, pues al interactuar con los demás y escuchar sus posibles soluciones, clasifican información, la que consideran con mayor viabilidad para lograr su meta.

El por qué, para qué y el cómo, son las preguntas más determinantes para propiciar búsquedas en los niños, en relación con el contexto y las interacciones suscitadas en el aula; estas se han vinculado al lenguaje cotidiano durante la jornada escolar. Se observa la manera como los niños y las niñas asocian y experimentan en el juego, progresando en la claridad de sus argumentos, fortaleciendo cada vez más su posición autocrítica, analítica y racional, porque de acuerdo con Riviere (1985): “Cada vez parece más claro que el niño no solo interactúa gracias a unas estructuras cognitivas y afectivas que ya posee, sino que estas mismas estructuras tienen su origen en la interacción social” (64).

### Consideraciones finales

Si el desarrollo de una estructura intelectual implica una actitud ética, estética, mucho más pertinente ante la vida, el anterior panorama configura la vida escolar como potenciación de las capacidades, en el propósito de formar un ser autónomo, autocrítico y creativo, lo cual supone un deseable nivel cultural y, por ende, una sociedad más justa que conviva en el respeto por los principios de igualdad y equidad que propician trascender en la vida social, política y económica del país, y responder a las necesidades de la sociedad actual.

Definir un ambiente de aprendizaje en la opinión de la investigadora en forma universal, se considera arriesgado, ya que este se estructura desde las necesidades, intereses y gustos de un grupo en un contexto escolar determinado. En ese sentido, la sistematización como una forma de investigar la práctica, deja entrever su vocación de singularidad, del saber propio de la misma práctica.

Desde esta postura, se privilegia el ambiente como un espacio en donde fluyen afectos y emociones, aspectos que fortalecen la autonomía, la creación, y la crítica como determinantes en el desarrollo y participación de las experiencias, en situaciones de aprendizaje, al influir en las actitudes de los escolares hacia la construcción de relaciones al enriquecer las interacciones, así, lo cognitivo se destaca como proceso experiencial (Samacá, 2011).

En todas las actividades que el niño y niña realiza y/o verbaliza se percibe el intento por escuchar y relacionar las expresiones de sus iguales y tener en cuenta los relatos y las intervenciones de los demás compañeros; así se deduce que la experiencia, los refuerzos positivos, el conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos contribuyen a que, a través de ellos, el niño pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo, por lo que se desvirtúa la clasificación que hasta el momento se tiene de los niños de cinco años en relación al egocentrismo (Espinoza & Vidanes, 1991).

Se ha podido constatar en el ambiente la influencia positiva de valorar las interacciones como fundamento para la significación del aprendizaje, en un entorno de respeto y complicidad, que le permite al niño expresarse sin temor a equivocarse, porque cuando lo hace lo considera necesario al iniciar sus búsquedas, “del error se aprende” (Escolares, 2011: 78), es el lema interiorizado en los niños del grupo.

De este modo cuando el pequeño está inmerso en un ambiente escolar significativo para él, en donde puede actuar con libertad y se siente seguro, puede lograr avanzar en sus procesos de desarrollo y socialización, considerando los puntos de vista de otros, gracias a las preguntas expresadas por el/la maestro/a, quien promoverá la predicción y la anticipación de algunos eventos relacionados con la situación de aprendizaje, creando la necesidad en el niño de comunicar sus pensamientos e ideas.

Potenciar el espíritu científico en los infantes implica realizar una transposición dialéctica en el acto pedagógico, preguntar para los niños y las niñas no es difícil, lo realmente desafiante aborda la mirada del maestro/a al cambiar el lugar de la pregunta en una posición central del proceso educativo como espacio de formación del ser humano, lo que implica una reestructuración del currículo.

Con relación a lo anterior, la connaturalización de la investigación permite elaborar propuestas que se eleven a nivel del Estado como posibilidad no solamente para la formación del pensamiento sino, paralelamente a esta, la humanización de la educación desde la contextualización, que permite hacer visibles las verdaderas necesidades al interior de las comunidades, antes de implementar planes de intervención que no reconocen a los sujetos.



La respuesta está en la capacidad de interrogarse la vida, en la formación de las habilidades para transitar en ella desde la escuela, en la orientación de los procesos, de enseñar a dialogar por encima de cualquier diferencia, porque en estos nuevos tiempos/espacios el fin de la educación no es el aprendizaje sino el mejoramiento de las condiciones de vida para cada región y territorio, alrededor de la pluriversidad.

Finalmente, desarrollar el espíritu científico en la primera infancia permite preguntarnos por otro sujeto, crítico, reflexivo, que nos plantea como maestros/as nuevos desafíos para refundar la escuela en torno a la pregunta, la cual es sí misma un giro epistemológico a nivel de la práctica, que permite desarrollar nuevas estrategias metodológicas para abordarla desde los distintos lenguajes de expresión de los niños y las niñas.

Si a un niño o una niña se le permite cuestionar y hablar de lo que siente, aprenderá a escuchar a los otros y, a partir de allí, se pueden generar una serie de estrategias que le ayudarán a interactuar en el diálogo, en el juego con la lúdica como un camino para constituirse como parte de un colectivo que integra saberes.

## Referencias

- ESPINOZA, A. & VIDANES, J. (1991). *La nueva ordenación de la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Congreso de la República de Colombia (2007). *Ley 1098 de 2006: Código de la infancia y la adolescencia comentado y concordado*.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_ (1998). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_ (2004). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_ (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, H. (1998). *Las políticas de educación y de cultura*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- GUTIÉRREZ, M. (2002). 'Aprendizaje de valores sociales a través del juego'.
- MORENO, J. A. [ed.] *Aprendizaje a Través del Juego* (51-65). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- LUCIO, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle* [(17) 35-46].
- McLAREN, P. & GIROUX, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores; Instituto Paulo Freire.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*, Capítulo II. Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia.
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. España: Ediciones Paidós.
- OLIVEIRA, I. A. (2000). *O ato de perguntar na Pedagogia Freireana*. Sao Paulo: Articolacao Universidad Escola.
- RESTREPO, B. (2011). *Investigación Acción Pedagógica*. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- SAMACÁ-BOHÓRQUEZ, I. (2011). *Un rastro en el vuelo del aprendizaje con los niños y las niñas* [Tesis inédita de Maestría en Educación]. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- TORRES, A. (2007). 'El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire'. *Educación de adultos y desarrollo, DvV Internacional* (69). Recuperado el 13 de octubre de 2014 de [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=279&clang=3](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=279&clang=3)