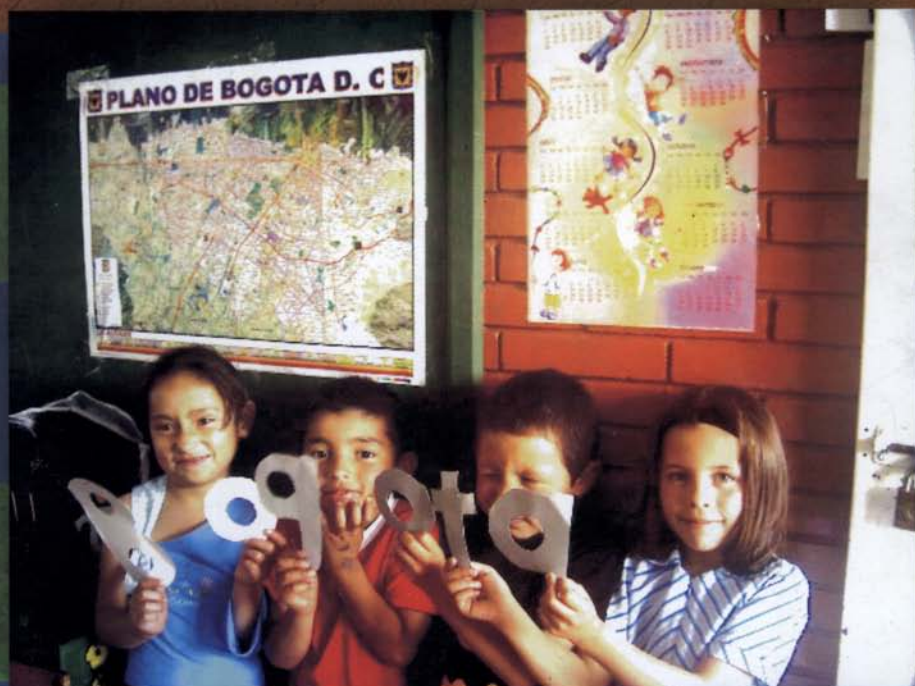


Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad

Colegio Distrital «Manuelita Sáenz»



- Ana Imelda Sánchez Heredia • Clara Isabel Parrado Torres
- Clara Quevedo Vega • Leonor Rodríguez Valbuena
- Martha López Lara



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Bogotá sin indiferencia

Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad

**Colegio Distrital
«Manuelita Sáenz»**

**Ana Imelda Sánchez Heredia
Clara Isabel Parrado Torres
Clara Quevedo Vega
Leonor Rodríguez Valbuena
Martha López Lara**



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
IDEP

Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad

Derechos reservados

© 2006, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Avenida El Dorado No. 66 - 63. P. 3
Teléfono: (57 1) 324 1000 Ext.: 9002 - 9007 - 9017 - 9018
Bogotá, D. C. - Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Dirección General: Cecilia Rincón Berdugo
Subdirección General Académica: Mireya González Lara
Coordinador Laboratorio de Educación y Pedagogía: Rafael Francisco Pabón
Área de Comunicación Educativa: Diana Marfa Prada Romero

Interventor IDEP: Jorge Vargas Amaya

Equipo de investigación: Ana Imelda Sánchez Heredia
Clara Isabel Parrado Torres
Clara Quevedo Vega
Leonor Rodríguez Valbuena
Martha López Lara

Publicación producto del Contrato N° 005 de junio 30 de 2006.
Proyecto: Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad

ISBN: 958-8066-52-2

Corrección de estilo: Aristobulo Rojas
Fotografías: Equipo de Investigación.
Ilustración de portada: Equipo de Investigación.
Diseño y diagramación: César A. Ramírez / German E. Leal

Impreso por D'Vinni Ltda.

Primera edición: 2006
Tiraje: 1.000 ejemplares

Índice

Reconocimientos	4
Presentación	5
Prólogo - Abuso Textual - Por Carlos Alberto Martínez	7
Introducción	13
Capítulo 1 - Una mirada curiosa... explorando nuestro entorno	15
Capítulo 2 - Aproximación conceptual	29
Lectura	29
Escritura	29
Comunicación	30
Ciudad	30
Juego, lúdica y creatividad	32
Concepción pedagógica	34
Capítulo 3 - Competencias comunicativas desde la producción textual	37
EL LENGUAJE Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO	37
1. La transversalidad de la lectura y la ciudad	40
2. El lenguaje escrito	40
3. Análisis del discurso escrito	40
4. Nuestros hallazgos en líneas generales en los textos de los niños(as)	42
5. Nuestros hallazgos y consideraciones más específicos	46
Capítulo 4 - La ciudad	53
Capítulo 5 - ¿Cómo investigamos la ciudad y sus escenarios?	62
Capítulo 6 - Análisis e interpretación de resultados	66
Capítulo 7 - Nuestros relatos y miradas	90
RELATO DE UNA VIAJERA POR LA PEDAGOGÍA Y LA CIUDAD Por: Leonor Rodríguez Valbuena	90
EN LAS ALAS DE LA AVENTURA Por: Clara Quevedo Vega	95
EN UN CONSTANTE DESCUBRIMIENTO CON LOS OTROS Por: Clara Isabel Parrado Torres	99

LA ESCUELA, LA CIUDAD y EL APRENDIZAJE	
Por : Martha López Lara	105
EL DESEO Y LAS VIVENCIAS... PUNTO DE PARTIDA	
DEL CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO DE LOS NIÑOS	
Y NIÑAS - Por: Ana Imelda Sánchez Heredia	110
Conclusiones	116
Epílogo - <i>Acoso Textual</i> - Por Carlos Alberto Martínez	119
Bibliografía	126

Reconocimientos

A los niños y niñas que, con sus risas, ojos asombrados y sus manos que traspasaron fronteras, llenaron de razones nuestro horizonte.

A las directivas de nuestra institución, Gladys Mauren Martínez, Rectora; y Marlene Montaña, Coordinadora de primaria, por sus aportes y apoyo.

Al Laboratorio de Pedagogía del IDEP que visibilizó nuestra labor, nuestras experiencias y propuestas de innovación.

A la expedición pedagógica quien iso el reconocimiento de nuestra experiencia para que fuese compartida con otros maestros.

A nuestra Bogotá que abrió sus escenarios para acoger nuestras curiosidades, ampliando los imaginarios urbanos de niños y niñas.

Presentación

El libro que tiene en sus manos: *Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad*, tiene un doble carácter: es una invitación a la aventura, a la exploración. También es una demostración, una vez más, de la diversidad y riqueza de las acciones y experiencias pedagógicas que adelantan los maestros de nuestra ciudad.

Es una invitación a la aventura, y al desafío de atreverse a pensar y a poner en práctica alternativas de transformación y de experimentación de las maneras tradicionales de enseñar, en este caso a partir de la ciudad como espacio pedagógico. Si para los niños y niñas la lectura y la escritura es una de las mayores aventuras y la puerta que abre el descubrimiento del mundo del conocimiento, ¿por qué no hacer de las maneras de enseñar y aprender también un camino de exploración y de descubrimiento? El lector encontrará que los destinos, rutas y senderos de construcción pedagógica que presentan en esta obra son precisamente posibilidades de reformular y de recrear los mecanismos tradicionales para aprender a escribir y a leer. La búsqueda no sólo se hace por la idea de encontrar formas innovativas o novedosas, sino fundamentalmente, para hacer de la enseñanza una vivencia alegre y creativa, tal y como los autores y las autoras quieren destacar a lo largo de su trabajo.

También este libro es una muestra más de las posibilidades que para el saber pedagógico tienen las acciones de las maestras y maestros del país y, de manera particular, de la ciudad de Bogotá. De manera tradicional, se ha puesto en duda las posibilidades de los maestros para aportar la transformación de la escuela y, sobre todo, para contribuir a ampliar la frontera del saber pedagógico.

Se ha pensado que sus acciones son sólo reproductoras de lo que intelectuales y expertos construyen de manera teórica. De esta manera, se ha hecho que la pedagogía aparezca sólo como un campo conceptual y que las llamadas ciencias de la educación se desarrollen con aportes de todas las disciplinas y de diferentes profesiones, sin que la participación y el aporte de los maestros y maestras sea reconocido y explícito.

En fin esta obra es un ejemplo de lo que equivocados están quienes no reconocen a los maestros como intelectuales y productores de saber pedagógico. El Laboratorio Pedagógico de Bogotá se ha propuesto acompañar diferentes experiencias pedagógicas que se desarrollan en los colegios de la ciudad y que experimentan y ponen en prueba enfoques, conceptos, didácticas y metodologías que transformen el mundo escolar. Por ello, para el Laboratorio de Pedagogía de Bogotá es un gusto de presentar esta obra con el convencimiento de que sus lectores podrán descubrir que a través de la experimentación, contrastación y sistematización de las experiencias de los maestros y maestras se contribuye a la construcción pedagógica y a la transformación de la escuela y de la enseñanza, como forma de garantizar el derechos de las niñas y niños a un mundo mejor.

RAFAEL PABÓN

Laboratorio de Pedagogía de Bogotá

Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–

Prólogo

Abuso Textual¹

Por: Carlos Alberto Martínez

*¡Qué bien se ve la tarde
desde el fácil sosiego de los bancos!
Abajo el puerto anhela latitudes lejanas
y la honda plaza igualadora de almas
se abre como la muerte, como el sueño.*

JORGE LUIS BORGES (LA PLAZA SAN MARTÍN)

Promediando el año 2005, recibí, de parte del grupo animador del proyecto “Veo, Juego, Leo y Escribo rodando por mi ciudad”, la invitación para acompañarlos en calidad de consultor por el resto del año lectivo. Ya el trabajo estaba prácticamente finalizado, sólo faltaban algunas salidas, afinar los mecanismos de interpretación y poner a punto el informe final.

El proyecto tenía fuertes afinidades con el programa bandera de la Secretaría de Educación Distrital, “Escuela-Ciudad-Escuela”. Las salidas pedagógicas estaban encaminadas a la apropiación de la ciudad por parte de los niños y niñas escolares, entrar en contacto con realidades más o menos virtuales, las cuales apenas habían entrevisto en las pantallas de los televisores y en visitas esporádicas con sus padres o familiares. Ver la Ciudad, Jugar en y con la Ciudad, Leer la Ciudad y Escribir acerca de ella, todo en un solo golpe de voz y en una sola mirada, constituía una experiencia

¹ He tomado la expresión del título de una obra del joven escritor ecuatoriano Raúl Vallejo.

por muchas razones interesante. Lamentablemente, como pude comprobar después, habían sido insuficientes las salidas y escaso el tiempo dedicado al proceso de sistematización.

Pese a todo, las excursiones, a veces verdaderas incursiones, en el tejido de la urbe demostraron que otra forma de educación es posible; y asimismo es urgente otra forma de ciudad y de sociedad. Porque vista así, al alcance de la mano, la ciudad es una enorme cabeza de Goliat, para emplear la metáfora del escritor argentino Ezequiel Martínez Estrada al hablar de Buenos Aires.

Con los niños, las maestras aprendieron a ver la ciudad; acompañados por sus maestras, los niños y niñas aprendieron también a apreciar ciertos ámbitos urbanos, desconocidos en tanto demasiado cotidianos y visitados. A comenzar por la microgeografía: el barrio donde está la escuela, fondeada como un barco, y los barrios vecinos y sitios de interés de la Localidad Cuarta. Este aprender a ver lo quizá tantas veces visto es un ejercicio maravilloso.

Cuando escribo estas líneas vienen a mi memoria algunos fragmentos del libro *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*, sucintos recuerdos del poeta Rainer Maria Rilke. Dice el poeta:

“Aprendo a ver. No sé por qué, todo penetra en mí más profundamente, y no permanece donde, hasta ahora, todo terminaba siempre. Tengo un interior que ignoraba. Así es desde ahora. No sé lo que pasa.

Hoy, al escribir una carta, me ha chocado el hecho de que estoy aquí solamente desde hace tres semanas. Otras veces tres semanas, en el campo por ejemplo, parecían un día; aquí son años. Por lo demás, no quiero escribir más cartas. ¿Para qué decir a nadie que cambio? Si cambio, ya no soy el de antes, y si soy otro que el que era, es evidente que ya no tengo relaciones. Y por lo tanto no quiero escribir a extraños, a gentes que no me conocen”. (Editorial Losada S.A., Buenos Aires, 1979:20).

Es posible que los niños y las niñas beneficiados con estas salidas por el gran escenario de Bogotá, hayan experimentado, *mutatis mutandi*, lo mismo que el delicado y conmovedoramente vulnerable Rainer Maria Rilke. París, para él representó un mundo complejo, siempre extraño, y en esa ciudad de comienzos del siglo XX inició el rito del desciframiento de su propio yo. París fue, dicho por él mismo, el substrato de su actividad creadora.

Los cambios ocurridos en el alma de los niños son muy parecidos a los cambios que goza o sufre la ciudad en el día a día. Bogotá es inabarcable, tal cual las ciudades invisibles de Ítalo Calvino. Y los niños y niñas escolares deben, solos o acompañados, iniciar el proceso de conquista de sus calles y encrucijadas, de sus museos y bibliotecas, de parques y lagos, humedales y plazas. Porque un largo proceso de extrañamiento, decidido desde impenetrables instancias del enigmático poder (la expresión es de Foucault), nos han ido arrinconando; los pobres hemos sido siempre empujados más allá del centro, que cambia a tenor con los intereses, miedos y deseos de quienes han terminado por convertir la ciudad en el escenario de sus caprichos. Seres al margen, bandadas de grajos y jaurías de guarduñas, han terminado por colonizar las noches de los puentes y parques del centro histórico de la gran ciudad. De día, la ciudad es una pista endiablada por donde discurren autos de todos los modelos y marcas, y buses, busetas, colectivos y los articulados de Transmilenio. La ciudad se enriquece empobreciendo a sus habitantes.

He recurrido a Rilke porque pocos seres humanos han exhibido tanta perspicacia al observar el mundo de una gran ciudad, en este caso el París de 1902. Un paseo por la Carrera Séptima, desde la Plaza de Bolívar hasta la Universidad Javeriana, nos pone en contacto con miles de rostros que, al girar la vista, ya han sido borrados por otros rostros que se superponen a los anteriores para desaparecer al instante. Al final de cuarenta cuadras de recorrido ya se han perdido sus rasgos y de todos ellos sólo queda un cuenco de niebla poblada de ectoplasmas. Porque la ciudad es fantasmal, no la pueblan sino espectros errabundos que huyen de sí mismos. Sólo los niños y las niñas pueden atesorar en el arcón del alma las más perdurables impresiones.

Dice Rilke, refiriéndose a los habitantes de París que ha entrevistado o soñado en sus calles:

“Hay gentes que llevan un rostro durante años. Naturalmente, se aja, se ensucia, brilla, se arruga, se ensancha como los guantes que han sido llevados durante un viaje. Estas son gentes sencillas, económicas; no lo cambian, no lo hacen ni siquiera limpiar. Les es suficiente, dicen, y ¿quién les probará lo contrario? Sin duda, puesto que tienen varios rostros, uno se puede preguntar qué hacen con los otros. Los conservan. Sus hijos los llevarán.

También sucede que se los ponen sus perros. ¿Por qué no? Un rostro es un rostro.”

Quizá más que conocer nuevos lugares, por lo demás ya intuitivos y pre-sentidos, los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital “Manuelita Sáenz” comprobaron que todos los que habitamos a Bogotá no somos habitados de la misma forma por la ciudad; en algunos apenas llega la ciudad, y de ella lo poco que llega es el miedo, miedo que se desgaja de las tardes de verano o de las mañanas lluviosas o de las noches de cobalto, que nos mantiene aislados, atentos a las miradas y a los gestos del otro. Porque una densa cortina de prejuicios y malentendidos nos aleja cada vez del otro, sin que nos decidamos a configurar el nosotros reconciliador. Y de esto justamente se trataban las salidas: a pesar de estar en la ciudad, es bien curioso que siempre estamos yendo hacia ella, porque, ya lo he dicho, la urbe es inabarcable; siempre la misma juega a ser otra a cada cruce de calles, a cada giro de callejón.

Vuelvo con Rilke:

“El tranvía eléctrico acude, todo agitado, pasa por encima, más allá de todo. Alguien llama. Hay gentes que corren, se agolpan. Un perro ladra. ¡Qué alivio! Un perro. Hacia la madrugada hay hasta un gallo que canta, y es una infinita delicia. Después, de pronto, me duermo.”

¿No les ha ocurrido a ustedes, amables lectores, niñas y niños, que, de pronto, al abordar indecisos una calle, temerosos de los rostros ajados y hoscos de los transeúntes, nos devuelve la paz de espíritu y la presencia de ánimo un labrador o un galgo afgano, todo risas y carantoñas? ¡Y qué delicia, qué lánguida y tibia delicia, cuando hasta mi alcoba llega el rebuzno garañón de un burro o el canto de un gallo en las horas azules de las madrugadas! La ciudad se amabiliza al animalizarse, al brindarle un lugar al ciudadano urapán o a la ciudadana cacatúa. Una palma de cera bañada por la luz de un farol, el espejeo de las aguas de un riachuelo bajo un puente de mampostería, el musgo que prospera en las juntas del vidrio y las latas herrumbrosas de un bus urbano, listo para ser chatarrizado, nos reconcilian con la ciudad, nos hacen comprender qué tan obstinada, maravillosamente obstinada, es la vida en su infinita variedad.

Es esa inspección minuciosa, ese interrogarse por el pasado y el futuro de la ciudad, y por el pasado y el porvenir de quienes la habitamos, constituyó la esencia de las salidas pedagógicas. No se trataba de trasladar el aula de clase al parque, el humedal o el museo, sino de inventar de nuevo la misma escuela al hacerla ciudad, y ennoblecer la ciudad al sembrarla de niños y niñas.

Don Ezequiel Martínez Estrada nos habla de las diversas ciudades superpuestas que constituyen Buenos Aires, y menciona con énfasis la ciudad de don Pedro de Mendoza, "identificada con la tierra", y la ciudad de Garay, de todas las ciudades de Buenos Aires, "la más sólida". Esta es, según él, la "ciudad eterna y universal". Hay una reflexión de don Ezequiel que quiero compartir con ustedes, ya para despedirnos:

"Sentimos miedo porque estamos solos. En vano muchedumbres incesantes hormiguean junto a nosotros. Estamos solos. Es el miedo a los campos que yacen bajo el pavimento, como si de pronto pudieran surgir hordas que nos pasaran a cuchillo; como si lo que tenemos y amamos nos pudiera ser arrancado en nombre de un derecho bárbaro e inclemente. [...] Una ciudad inestable y atroz reposa muda y quieta, dentro o debajo de las otras."

Los habitantes de Bogotá también sentimos miedo, pero no de que el pasado remoto emerja a la superficie con sus ejércitos bárbaros y sus odios eternos, sino del presente y del inmediato futuro, de presencias de carne y hueso fantasmizadas en nuestras aprehensiones; el pasado remoto, por el contrario, ese inmediatamente anterior a la llegada de los tres conquistadores, ese anterior a la emergencia del ejército diezmado por las plagas y las enfermedades del Caballero de El Dorado, se ha convertido en un sueño recurrente, en un deseo, más añorado en tanto más lo sabemos perdido e irrecuperable para siempre.

Ver, Jugar, Leer y Escribir mientras se rodaba por la inmensa ciudad de Bogotá fueron cuatro verbos permanentemente conjugados en el ir y venir de la institución educativa a la ciudad y de ésta a la escuela. Qué tanto se vio, qué tanto se sintió, qué tanto quedó en el arcón del alma de los escolares sólo cada uno de los niños y cada una de las niñas lo sabrá y para ello es preciso seguir viviendo y amando este bosque de hormigón por donde anda extraviada una gacela de oro.

Las maestras, estas maestras con las cuales he recorrido un breve trecho de mis búsquedas, Clarita Quevedo, Clara Isabel, Marta, Imelda y Leonor, son seres dichosos: cada mañana, mientras los gallos ocultan su cabeza debajo del ala tibia, ellas van al encuentro de la infancia, de sus infancias. El oficio y el arte de la enseñanza inicial es el único que nos permite editar y reeditar indefinidamente la infancia. Pues estar rodeados de niños y niñas es la mejor forma de ser unos y otras en cada nuevo amanecer. Y aquí amanecer tiene su verdadero y pleno sentido. Al amanecer, amanecemos en nosotros mismos. Una nueva luz vuelve a bañarnos de los pies a la cabeza.

Todos y todas ustedes saben que para Rilke la patria era la infancia. Cada nuevo día, el poeta rezaba para que emergiera de lo más profundo de sí su infancia. A muchos de nosotros y nosotras, como a él, no nos sirve de nada envejecer, porque cada año hacia delante es un nuevo recomienzo, un retorno, y cada arruga en el rostro no es sino el surco de una nueva mueca infantil.

“He rezado para volver a encontrar mi infancia, y ha vuelto, y siento que aún está dura como antes, y que no me ha servido de nada envejecer”.

Don Guillermo de Torre nos recuerda que un día, mientras el poeta recogía rosas para ofrecerlas a una amiga que le había anunciado su visita, se hirió con una de las espinas. El pinchazo se infectó, pues Rilke padecía, sin saberlo, de leucemia. En breves días dejó de existir terrenalmente. Se negó a ser tratado por los médicos, porque quería morir de su propia muerte, no de la muerte que le prescribieran los facultativos.

Ahora, queridas amigas de la Institución Educativa “Manuelita Sáenz”, recemos para que los dioses nos concedan estar siempre con los niños y las niñas, es decir, para recomenzar cada mañana nuestra propia infancia. Y si esa aguafiestas huesuda llega que sea en compañía de una rosa.

Introducción

“¿Cómo imaginan sus ciudadanos a Bogotá? A veces perciben el fulgor de las estrellas muy cerca de sus cerros intensamente verdes, en otras ocasiones sienten que se impone el color de sus ladrillos rojizos sobre el fondo de un escenario gris y lluvioso, en ciertas oportunidades la aprecian como una señora serena o melancólica y en otros momentos como si fuera un desventurado, agresivo y pendenciero conductor de bus...”

ARMANDO SILVA

El proyecto “Veo, juego, leo, escribo, rodando por mi ciudad” inició su proceso en el 2004 con los niveles de preescolar, segundo, tercero, cuarto y quinto de la Educación Básica Primaria de la I.E.D. Manuelita Sáenz, ubicada en el suroriente de Bogotá; con un grupo conformado por cinco docentes de la jornada de la mañana con el propósito de involucrar a otros docentes a partir de actividades generales y socializaciones del proyecto.

Inquietas ante las nuevas corrientes pedagógicas, en las que la integración curricular y la innovación propenden por ofrecer caminos más acsequibles y motivantes para los niños y niñas, decidimos aunar las experiencias que se han venido desarrollando a través de proyectos de aula en los niveles preescolar, segundo, tercero y quinto, con el fin de realizar un proyecto institucional con unos ejes integradores.

En el transcurso del desarrollo del proyecto se buscó un trabajo en equipo que nos permitió profundizar en los planteamientos teóricos y enriquecer nuestra práctica pedagógica. Coincidimos en el desarrollo de *las competencias comunicativas y ciudadanas de los niños y niñas, el sentido de pertenencia e identidad, la apropiación y el reconocimiento de la ciudad como escenario pedagógico y la integración curricular.*

En todo momento el proyecto buscó conducir a los niños y niñas desde su cotidianeidad a la percepción y apropiación del conocimiento, interiorizando y vivenciando valores de convivencia ciudadana imprescindibles para la transformación de una sociedad indiferente en una comunidad humana más justa y solidaria.

El proyecto tiene tres ejes principales: 1) El desarrollo de las competencias comunicativas; 2) La interdisciplinariedad en las diferentes áreas del conocimiento, y 3) El desarrollo del sentido de pertenencia institucional y de contexto (ciudad y nación, teniendo en cuenta la diferencia y la diversidad cultural).



Visita a la XVIII Feria Internacional del Libro en Bogotá.



Pabellón Rafael Pombo - *Dragones y Anacondas*.
XVIII Feria Internacional del Libro en Bogotá.



Elaboración de arepas de maíz con la participación de los padres de familia -actividad de reconocimiento de nuestra cultura local.

Capítulo I

Una mirada curiosa... explorando nuestro entorno

1. ¿Por qué la ciudad?

La escuela es el espacio donde los niños y las niñas inician procesos sociales más amplios que los del círculo familiar, y es allí donde empiezan a confrontar, valorar y respetar las diferencias culturales. Sin embargo, hay espacios como el barrio, la localidad, la ciudad, que representan escenarios en y desde los cuales es posible el aprendizaje.



Parque Villa Javier (Patrimonio histórico, lugar del antiguo mercado) - Recorrido por la localidad 4ª - San Cristóbal sur.

De acuerdo con estas consideraciones, no sólo el aula nos proporciona un ambiente de aprendizaje, sino también la ciudad con sus diferentes escenarios: museos, centros comerciales, medios de transporte, medios de comunicación, bibliotecas, parques, reservas ecológicas y espacios públicos con sus diferentes actores: vendedores ambulantes, indigentes, transeúntes, autoridades; todos ellos sujetos generadores de saber; es decir, son *sujetos educativos*.

Prácticas como las que estamos construyendo, implican romper la herencia de una escuela rígida, que se caracteriza por la imposición y en la cual todo parece diseñado de una vez para siempre.

Conscientes de la rigidez de la escuela, pretendemos romper sus fronteras propiciando una interacción permanente entre la escuela y la ciudad, teniendo en cuenta los contextos cotidianos (plaza de mercado, parque, centro comercial, centro comunal) de la localidad, e incluso aquellos escenarios a los que no se accede con frecuencia (museos, bibliotecas, salas de cine y teatro, reservas ecológicas, etc.), siempre con una mirada crítica y propositiva, permitiendo descubrir nuevos significados, un sentimiento de pertenencia auténtico y arraigado, y construyendo valores éticos, entre los cuales deben sobresalir la solidaridad y la equidad.

Se hace necesario que las maestras y los maestros se apropien del conocimiento y se comprometan en la formación de niños y niñas solidarios, autónomos(as), participativas(os), aportantes de normas de convivencia, capaces de interactuar en comunidad, respetuosos de la diversidad étnica y cultural.

Es así como se proporciona a los niños y las niñas oportunidades de valorar, enriquecer, jugar, aprehender, comparar los conocimientos adquiridos en la escuela y su entorno.

De otro lado, mediante la acción intergrupala con los pares de cada curso, se generan intercambios de significados que desarrollan cuestionamientos y a su vez desencadenan procesos comunicativos contextualizados, de pertenencia, fortaleciendo su identidad y participando en la construcción colectiva del conocimiento.

En la misma línea, el conocer otros escenarios pedagógicos propicia reemplazar la autoridad por la corresponsabilidad, haciendo que en el trato entre estudiantes y maestros se estrechen vínculos afectivos, fomentando relaciones horizontales basadas en el cariño y el respeto mutuo. Como adultos, los maestros nos comportamos como agentes motivadores, contribuyendo a allanar la brecha generacional que existe en el imaginario de los niños y niñas.

Las consideraciones anteriores fundan las bases y justifican plenamente el desarrollo del proyecto “Veo, Juego, Leo y Escribo rodando por mi ciudad”.

2. ¿Por qué la escuela en la ciudad?

Bogotá es percibida como un colosal escenario peligroso. No siempre se accede a ella sin aprensiones y marcadas desconfianzas por parte, sobre todo de los adultos, en su condición de padres, madres, profesoras y profesores. Los niños y niñas van interiorizando los miedos de los adultos y desde muy pequeños tienden a representarse la ciudad como un ámbito atravesado por múltiples peligros: desde el tráfico no siempre bien regulado, hasta los habitantes de sectores periféricos.



Recorriendo el barrio La Candelaria en el centro histórico de Bogotá - Calle aledaña al Teatro Colón

La ciudad sigue siendo un territorio de nadie, en donde oscuras presencias controlan ciertos lugares. Los niños y niñas de las instituciones educativas distritales se mantienen protegidos tras los muros en espacios acotados de relativa seguridad, siendo el estreñido ámbito del aula el único lugar que proporciona, a juicio de muchos, la certidumbre y la confianza, sin las cuales no es posible ningún proceso de aprendizaje. Más allá de los muros de la institución educativa comienza el caos poblado de demonios. En otras palabras, la escuela es el ámbito cierto, iluminado y controlado, y la calle es un territorio por lo menos inseguro, el lugar del azar.

En estrecha relación con lo anterior, aún prosperan y circulan en las instituciones educativas algunas imágenes acerca del aprendizaje (casi siempre reducido a mera enseñanza), de conformidad con las cuales niños y niñas (reducidos a “alumnos”: no iluminados) deben permanecer el mayor tiempo escolar en el aula de clase, en silencio y quietud. Así, pues, aislamiento, silencio y quietud son las condiciones sin las cuales no es posible el proceso de enseñanza de unos hacia otros y el consiguiente proceso de aprendizaje (que se entiende como la asimilación de todo cuanto dijo el maestro o la maestra).

La ciudad, lejos de ser reconocida y asumida como un escenario educativo, es vista aún como la cara opuesta de la escuela. Ésta última sigue siendo considerada la institución educativa y educadora por excelencia. El niño se educa en la escuela, sostienen aún muchos padres, madres y educadores(as) y se des-educa, se extravía y pierde su inocencia natural en la calle, lejos de la mirada y la vigilancia de padres y educadores(as).

Estas imágenes, amasadas paciente y fervorosamente a través de los siglos, han empezado a sufrir un proceso de cuestionamiento y en consecuencia ya no se tiene ni en la mente del profesor o la profesora, ni del niño y la niña mismos, un “imaginario instituido” (la categoría fue acuñada por Cornelius Castoriadis) tan compacto, sino que otras imágenes han empezado a emerger en las nuevas formas de percibir el mundo.

Hasta las instituciones educativas, tan celosamente resguardadas de cualquier influjo externo, han llegado imágenes diferen-

tes y ahora se puede hablar, aun cuando no siempre se acepte, de la virtualidad educadora de cualquier escenario rural o urbano.

Porque de la misma manera que se sostiene por muchos educadores y educadoras, estudiosos y estudiosas de los temas de la educación, que la ciudad educa, asimismo se podría decir que el campo educa. Un niño en una vereda apartada también se educa en el contacto de piel a piel y de alma a alma con la tierra, los árboles, las lagunas, el silencio del bosque de niebla o la algazara de los pájaros y el mugido de las vacas.

El niño campesino aprende del perro, del caballo, de las gallinas, de los árboles que lo acompañan en su crecimiento, y por supuesto de los campesinos, de la lluvia y del sol, de la montaña que lo custodia, del nevado y el volcán que limita su mirada, de las estrellas y la brisa que le trae aromas de otras épocas, del fuego y del aire.

Pero existe una diferencia entre el niño y la niña del campo y el niño y la niña de la gran ciudad. Nadie que sepamos ha negado la función educadora de la Naturaleza; ésta se reconoce pura, incontaminada, sabia y nutricia. La ciudad, invento de los hombres, nace contaminada, ignorante y hostil, y son los hombres y las mujeres mismos los encargados y encargadas de dotarla de virtudes. Así las cosas, la ciudad educa en tanto se deja educar por quienes la habitan. Un fuerte y macizo imaginario nos induce a pensar que todo lo natural es bueno y bondadoso; en contrapartida, todo lo artificial es si no peligroso por lo menos digno de cuidado.

Nadie niega las bondades naturales del árbol, de la fuente, de la cascada, del arroyuelo, del maizal, del cafetal, del cañaveral, de la siembra, la cosecha, la vendimia, de la sombra, del sol, de la luna y las estrellas, y si algo deploran los hombres y mujeres urbanos es la lejanía cada vez más insalvable entre ellos y la Madre Tierra. Un nuevo imaginario se esfuerza por salvar esa distancia y ahora estamos inmersos en una nueva forma de relación con los elementos. Es la llamada Nueva Era. Por todas partes se hace el elogio de lo natural y se construyen luminosos sistemas de pensamiento y acción en los cuales se sostiene la necesidad de volver al seno de la Naturaleza so pena de desaparecer. Muchos hombres y mujeres alimentan ahora una es-

pecie de complejo matricida e intentan por todos los medios expulsar la culpa.

Un físico como Fritjof Capra ha hecho el más acabado reconocimiento al espíritu de la llamada Nueva Era en su libro *The Web of Life (La trama de la vida)*. El *moto* del libro lo constituye la carta que el jefe indio Seattle de las tribus Dwasmish y Suquamish le envía al presidente de Estados Unidos Ulises Grant, en 1855.

Desde la Secretaría de Educación Distrital y desde varias instituciones educativas se pone a punto el Programa Escuela-Ciudad-Escuela y se reconoce la ciudad como escenario educativo.

El proyecto “Veo, Juego, Leo, Escribo rodando por mi ciudad” se enmarca dentro de esta nueva visión y busca en toda la línea que la ciudad de Bogotá entre de a poco en la Institución Educativa “Manuelita Sáenz” y que niños, niñas y jóvenes de la institución educativa inicien el maravilloso viaje de conocimiento, reconocimiento, aprehensión y sobre todo comprensión de la ciudad, como parte de un programa general de formación integral de educandos y educandas, y asimismo de maestros y maestras. Y decimos de maestros y maestras por cuanto el grupo investigador reconoce que los primeros a ser educados por la ciudad son los mismos educadores y educadoras.

3. ¿Cómo nació nuestro proyecto?

Determinar los antecedentes como punto de partida constituye un referente importante. Pensamos que la Investigación en la Educación debe cobrar sentido desde su fundamentación histórica hasta su proyección como constructora de saberes, propendiendo por el desarrollo humano y social.

Esto nos permite dar cuenta de la socialización de los Proyectos de Aula que se realizaron en el año 2003, que aportaron a una reflexión sobre el quehacer pedagógico. Es menester mencionar el Proyecto de Aula “Bogotá es mía” realizado y propuesto por las profesoras de Pre-escolar, Olga Arias y Cristina Amórtegui, quienes, a partir de los aportes del PFPD “Formación para la integración curricular en matemáticas, español, cien-



Grupo de docentes a cargo del Proyecto «Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad». Aparecen Martha López y Ana Imelda Sánchez.

cias naturales y artes”, desarrollaron, integrando a las profesoras Clara Quevedo y Estela Cortés. Igualmente el Proyecto de Aula “Leer, aprehender y aprender el mundo a través de la lectura” desarrollado por la profesora Clara Isabel Parrado T. del grado cuarto, como también el Proyecto “Cualificación de la lectura y la escritura” de la profesora Leonor Rodríguez del grado segundo. Los dos primeros proyectos se socializaron en el marco del **Primer Congreso en Bogotá de la Expedición Pedagógica**, realizado los días 26 y 27 de septiembre de 2003.

La Expedición Pedagógica Nacional nos considera anfitriones a partir de las rutas y paradas que realizaron en la institución, donde hicieron un rastreo de las formas de interacción y relaciones que atraviesan la escuela. Así nos integra a este evento, con los proyectos que realizamos cada una en el aula a partir de nuestra gestión pedagógica. La profesora Leonor Rodríguez, como integrante del Grupo de Lenguaje Bacatá, entregó a la Expedición Pedagógica Nacional el Proyecto de Aula del grado cuarto “Leer, aprehender y aprender el mundo a través de la lectura”, así como registros fílmicos, como parte de los insumos. De acuerdo a la práctica pedagógica que venimos realizando y socializamos, la Institución Educativa Distrital “Manuelita Sáenz” fue seleccionada en el grupo de 14 experiencias, para ser apoyadas por el IDEP a través del Laboratorio Pedagógico.

Lo anterior da cuenta de la gestión, interés y compromiso de las docentes para contribuir al desarrollo de la pedagogía y la educación de la ciudad como lo plantea el IDEP en los términos de referencia que dio origen al proyecto.

En el año 2004, se continuó el trabajo pedagógico, siempre con la inquietud y el propósito de integrar la ciudad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de dar sentido y propiciar sentido de identidad y pertenencia en los niños y niñas hacia la institución, la localidad, la ciudad y el país.

Acorde con las políticas de la Secretaría de Educación y lo propuesto en el Plan Sectorial de educación 2004-2008, la institución se integró a los eventos propuestos desde el Proyecto “Bogotá: una Gran Escuela: para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor”, participando en la obra de teatro musical “La cajita de música”, organizada por el IDCT y su Directora Martha Senn. Los niños y niñas dirigieron cartas a este despacho expresando sus agradecimientos y dando sus aportes. Igualmente participamos en la presentación del “Concierto Didáctico de la Orquesta Filarmónica de Bogotá” en el Palacio de los Deportes. Todos estos fueron eventos de gran significación en la formación integral de nuestros estudiantes. Se pudo evidenciar la producción textual, gráfica y el sentido de pertenencia y cultura ciudadana que cobraron estos sucesos para los niños y niñas de la institución.

Dentro de las actividades emblemáticas de la ciudad, se tomó como referente el cumpleaños de Bogotá, el escrito enviado por el Alcalde Mayor de Bogotá Luis Eduardo Garzón, “De cumpleaños”, para motivar al reconocimiento de la ciudad desde sus diversos escenarios, instituciones, prácticas culturales, comidas representativas y todo el ámbito cultural. Los estudiantes indagaron por los sitios que no reconocían, los ubicaron, representaron con dibujos y producción textual mediante frisos y exposiciones.

Asimismo dentro del marco de las políticas de la presente alcaldía “Bogotá sin hambre y sin indiferencia”, la IED Manuelita Sáenz participa en el programa de “Refrigerio Escolar” y desde nuestra práctica pedagógica y proyectos contribuimos a la

concienciación de la apropiación del entorno de su ciudad y los eventos y propuestas culturales y pedagógicos.

Por lo anterior se realizaron salidas pedagógicas a diversos lugares de la ciudad, se plantearon actividades formativas haciendo integración curricular, lo que nos une en los criterios de hacer escuela a partir de los contextos cotidianos. Como lo plantean los objetivos de la Expedición Pedagógica de Bogotá, “correr fronteras de las prácticas pedagógicas y didácticas en: formación en la ciudad, inclusión de poblaciones diversas y vulnerables; educación infantil y culturas juveniles”², esto aporta a nuestra base pedagógica para el desarrollo del proyecto.

4. Maestros, maestras y estudiantes en ambientes de aprendizaje extraescolares

Partiendo del reconocimiento de la escuela como el segundo ámbito de socialización más importante para insertar a los niños y niñas en la sociedad y la cultura, es evidente que el papel del maestro debe ser de mediador, potenciando los intereses, capacidades, competencias y afectos de los niños y niñas.

La relación que se presenta entre los maestros y estudiantes se plantea desde los propuestos pedagógicos de la construcción de significado, a partir de prácticas pedagógicas que integren la ciudad y sus escenarios, es decir, el maestro es mediador del contexto cotidiano, permitiendo la expresión y el ser de los niños y niñas como sujetos de derecho, que a través de su participación activa se constituyen como ciudadanos (en formación), expresando sus intereses y vivencias.

Es a partir de la cotidianidad que se da sentido a los procesos de aprendizaje, por lo tanto, como maestros estamos en la obligación de reconocer el contexto sociocultural en que nuestros estudiantes se desenvuelven y construyen sus parámetros de identidad y cultura. Es aquí donde los maestros entran en la rigurosidad de la fundamentación epistemológica, del saber disciplinar y social sólido, para así mediar y realizar propuestas que

² Expedición Pedagógica de Bogotá. Identificación de experiencias para ser apoyadas académica y económicamente por el IDEP. Junio 2004.

construyan conocimiento en sujetos críticos y autónomos, dentro de un contexto específico, nuestra ciudad: Bogotá.

Romper las fronteras de la escuela es un reto y un propósito que se viene construyendo, ya que los maestros son conscientes de las prácticas disciplinarias que se manejan en la vida cotidiana de la escuela, de las rutinas sin sentido que solo cumplen con la transmisión de contenidos. Tenemos en cuenta que la Modernidad está basada en principios de producción y competencia, del desplazamiento de una cultura “popular” por una cultura “cultura” o “letrada”, es decir se valida el conocimiento desde el saber integrarse a una sociedad, aunque en la mayoría de los casos no se tiene en cuenta a los individuos como sujetos de derechos.

Como maestros estamos concientes de la importancia de la inclusión desde todas sus perspectivas, es así que teniendo en cuenta los Derechos de los niños y las niñas y toda la propuesta de Derechos Humanos, reconocemos la diferencia desde la igualdad y la equidad, para hacer de los procesos de enseñanza actos que integren la diversidad cultural y de pensamiento. Es a partir del reconocimiento del otro que construyo mi personalidad, por lo tanto se tienen en cuenta los principios de alteridad desde la interacción social.

a. Escenarios pedagógicos

Teniendo el convencimiento que los niños y niñas hacen parte de la ciudad porque es donde habitan, juegan, crecen y aprenden, la escuela y la familia no pueden seguir insistiendo en la práctica de metodologías aisladas de su contexto. Como lo propone el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, *Bogotá: una gran escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*, la escuela debe abrir sus puertas, poniendo en práctica metodologías más acordes con las nuevas formas de aprender de los niños, las cuales no pueden limitarse a la palabra, sino con nuevas propuestas donde se aprovechen los espacios culturales, recreativos, ambientales, científicos y deportivos que nos ofrece la ciudad y la localidad.

De esta forma, todo conocimiento aprendido servirá para fortalecer las diferentes áreas del currículo; es así como la escuela servirá de confrontación, orientación y enriquecimiento de estos nuevos aprendizajes. La escuela, la localidad y la ciudad se han constituido en los principales escenarios pedagógicos del proyecto.

b. Caracterización institucional

La IED Manuelita Sáenz fue creada en 1980 y se encuentra ubicada en la Localidad Cuarta San Cristóbal al sur oriente de Bogotá. Cuenta con los niveles de Preescolar, Educación Básica Primaria y Media en dos jornadas mañana y tarde, ofreciendo educación a niños y niñas.

Sus estudiantes provienen en su mayoría de algunos barrios de la localidad. Las familias de los niños y de las niñas pertenecen mayoritariamente a los estratos uno y dos, un porcentaje menor pertenece al estrato tres. Para sus ingresos dependen de los salarios devengados en trabajos como construcción, ornamentación y mecánica automotriz; algunos son microempresarios y existe una pequeña minoría cuya supervivencia proviene del sector informal. Por otra parte, las madres de familia de los cursos de Básica Primaria en su gran mayoría laboran



Actividad lúdica y cívica: reconocimiento de las señales de tránsito y el comportamiento de peatones y vehículos. Propuesta como integración de las instituciones administrativas de la ciudad a la escuela dentro de la interacción Escuela-Ciudad-Escuela, llevada a cabo por la Secretaría de tránsito y transporte de Bogotá.

en servicios generales y como empleadas de restaurantes y fábricas. La gran mayoría de las madres de los niños y niñas de Pre-escolar son amas de casa.

Funcionan los proyectos reglamentarios de “Sexualidad”, “Uso del tiempo libre”, “Medio ambiente y ecología”, “Prevención de Desastres” y “Democracia”; también proyectos transversales y de aula que propenden por el desarrollo y formación de niños, niñas y jóvenes.

c. Actores pedagógicos y sociales de la experiencia

- En lo fundamental la experiencia fue dirigida y desarrollada con los estudiantes de nuestro colectivo de trabajo (200 estudiantes).
- El grupo de trabajo estuvo conformado por 5 profesoras de la jornada de la mañana, cada una en un grado de la Básica Primaria.
- Los padres y madres de nuestros estudiantes, porque ellos han sido nuestro apoyo.
- La rectoría, administración, los consejos directivos y académicos de la institución.

¿Qué pretendimos?

Nos planteamos como interrogante central:

¿Cómo contribuyen los diversos escenarios de la ciudad en el proceso de formación de los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital “Manuelita Sáenz” y cómo transponer los umbrales de la escuela?

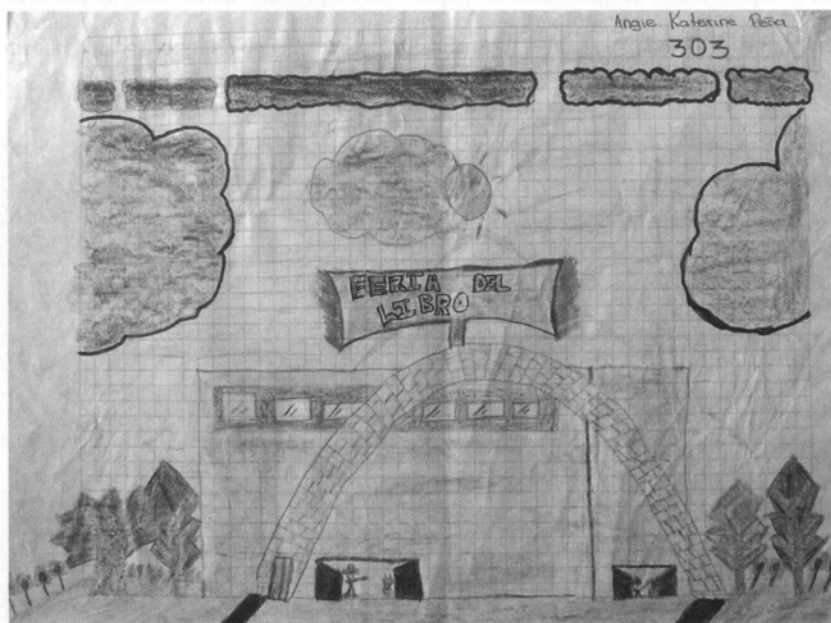
Nuestra propuesta

En lo fundamental:

Desarrollar en los niños y niñas de la Básica Primaria del IED “Manuelita Sáenz” el sentido de identidad y pertenencia a través de la observación, el conocimiento, la apropiación y el disfrute del entorno local y de la ciudad, propiciando la creación de textos orales, escritos e icónicos.

Así mismo:

1. Resignificar la lúdica como estrategia de aprendizaje.
2. Potenciar los diversos espacios de la ciudad como fuente de aprendizaje desde las distintas áreas del conocimiento, haciendo diferentes lecturas de la realidad.
3. Cualificar y propiciar la producción textual de los niños y niñas en situaciones escriturales auténticas ensayando diversos tipos de textos.
4. Ofrecer una aproximación y desarrollo significativo del proceso de lectura y escritura como medio de comunicación de sus sentimientos, pensamientos emociones y afectos.
5. Reconocer y respetar la diversidad como parte de la identidad cultural y étnica.
6. Desarrollar el sentido de identidad y pertenencia con la institución educativa, el barrio, la localidad y la ciudad de Bogotá, a través de actividades significativas y expediciones de reconocimiento y apropiación.



Representación gráfica posterior a la visita a la Feria Internacional del Libro. Imagén que representa la integración de símbolos en la apropiación de la ciudad. Dibujo elaborado por Angie Katherine Peña (curso 303).



Los niños y las niñas elaboraron un pendón interactivo, con cartas escritas por ellos contando sobre su ciudad, fue parte de la socialización del proyecto con maestras y maestros de Iberoamérica, en el IV Encuentro Iberoamericano de maestros que hacen investigación en la escuela. Lajeado - Brasil. julio de 2005.



Socialización del proyecto en el IV Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Lajeado - Brasil, julio de 2005.

Capítulo 2

Aproximación conceptual

Los principales conceptos sobre los cuales desarrollamos y cualificamos nuestro trabajo son los siguientes.

Lectura

Una de las funciones del docente es lograr el acercamiento del niño(a) a los libros sin imposiciones, sino desde la sensibilización, para hacer de la lectura una actividad más grata. Como afirma Jerome Bruner: "No es tanto la instrucción, ni el lenguaje, ni el pensamiento lo que le permite al niño desarrollar sus poderosas capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje" (1984).

Escritura

Para Baena (1975), hay tres grandes funciones, las cuales retomamos.

- El lenguaje como instrumento en la transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva natural y social.
- El lenguaje como instrumento de la interacción social.
- El lenguaje como instrumento en la recreación del sentido de nuestra experiencia del mundo con una finalidad estética.

En el desarrollo de las funciones cognitiva, comunicativa y estética, las categorías desarrolladas por Baena, a partir de las funciones propuestas por Halliday, para plantear la relación que existe entre las funciones del lenguaje y la significación se sus-

tenta nuestro **Proyecto Pedagógico** y nuestros **Proyectos de Aula**, con los cuales hemos comprendido que es mediante el lenguaje oral y escrito, como el niño entra “al mundo de la vida” (Husserl, 1935).

El mundo de la vida no es otra cosa que el mundo del barrio, de la plaza de mercado, de las calles atestadas de carros, de buses, de gente que transita, de vendedores ambulantes, de cartoneros, el de los pueblos inundados por el invierno, el de las veredas y los desplazamientos de sus gentes. Este mundo es el que nuestros estudiantes llevan a la escuela y es en ella donde se abre la posibilidad a otros mundos.

Comunicación

La manera como los sujetos representan su interacción y percepción del mundo deja entrever la construcción de imaginarios colectivos, que se perpetúan a través de la palabra, la imagen y demás expresiones sociales.

Fundamentalmente la comunicación debe ser entendida como un acto intersubjetivo de negociación de significados, donde se involucran la interacción social y los intercambios simbólicos.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo ha propiciado el intercambio de saberes entre los niños y las niñas, y entre los maestros, porque la comunicación presupone, a su vez, dichos intercambios; no hay comunicación sin intercambio. Resaltamos por eso el valor de la palabra escrita como posibilidad de la comunicación.

Ciudad

Se hace necesario brindar nuevos espacios de interacción para determinar cómo la ciudad y los espacios extraescolares aportan en la educación y formación de los niños y niñas. Su mirada de la ciudad, a partir de su cotidianidad, hace necesario plantear nuevas estrategias que articulen la realidad de los niños y niñas con sus posibilidades de imaginación y creatividad, las cuales se encuentran muy limitadas por un contexto socio-cultural car-

gado de violencia e información de los medios de comunicación que interfieren de manera directa en su desarrollo.

Debido a la limitada apropiación de su entorno y limitada mirada del espacio de la ciudad en los niños y niñas es prioritario que el infante se apropie de su espacio, en este caso la ciudad con sus calles e instituciones escolares y extra-escolares, a través de su expresión simbólica en los dibujos, la producción de texto y su palabra aportando a la consolidación de su identidad y seguridad como ciudadanos.

Si los niños y niñas se desarrollan en ambientes propicios en los cuales se les tiene en cuenta como sujetos desde sus espacios cotidianos, como la ciudad, que en lugar de excluirlos, los incluya, les de garantías y seguridad como sujetos que interactúan y aportan en la construcción de sus imaginarios colectivos e individuales, entonces su mirada de la ciudad será desde la imaginación, creatividad y autonomía, sobreponiéndose a realidades como la violencia y la exclusión.

Partiendo de la realidad de nuestro contexto socio-cultural atravesado por plexos simbólicos de violencia y representaciones sociales cargadas de desigualdad y contrastes que median la visión del mundo de los niños, los adultos y las entidades que interactúan con estos, en especial la escuela, como agentes socializadores deben enriquecer y fortalecer su cotidianidad teniendo en cuenta como sujetos, propiciando espacios como la literatura, la expresión oral y escrita, y el arte, ampliando su visión, apropiación e identidad de la ciudad.

De esta manera los niños y niñas de Bogotá aprenderán y aprehenderán la ciudad construyendo su identidad y ciudadanía con autonomía y criterio propio.

Por lo anterior citamos lo siguiente: "Las imágenes de la ciudad son múltiples y cada persona va armando su propio territorio de acuerdo con los recorridos y con los deseos que pueda realizar en estos espacios"³.

³ PERGOLIS, J. Orduz L., MORENO, D. *Relatos de ciudades posibles*. Ed. Fundaurbana – IDEP. Bogotá.1986, pag 6.

Los relatos dejan ver la realidad y las imágenes obtenidas como un reflejo de una manera indirecta, en la cual encontramos que su capacidad es la esencia del relato.

Estamos de acuerdo con Tonucci cuando plantea que los niños y niñas pueden nuevamente salir solos de casa, “que no se vean condenados a estar durante horas enteras delante del televisor. Que no tengan que correr de una escuela a otra, que puedan nuevamente buscarse un amigo y jugando juntos descubrir cosas”⁴.

Como fuente de aprendizaje (avenidas, plazas, parques, museos, bibliotecas, centros de interés turístico y cultural) con el objeto de conocer y valorar las diferencias étnicas y culturales; desarrollar el sentido de pertenencia y propiciar la creación textual y argumentativa.

De igual forma la escuela debe proyectar a sus estudiantes desde la escuela, romper con el establecimiento de puertas cerradas; esto es, abrir sus espacios para el aprender, reconocer y valorar nuestra diversidad cultural, desarrollar el afecto y respeto por lo nuestro (porque existe lo nuestro: olores, sabores, colores, dichos, palabras, imágenes de nuestra ciudad), desarrollando las competencias ciudadanas, porque como dice Pérgolis “en cada palabra y signo se esconde un deseo [...] Uno busca entre las voces de otras voces las propias voces”.

Juego, lúdica y creatividad

El desarrollo afectivo y emocional es la base de la creatividad humana. Desde esta perspectiva es necesario el aporte de ambientes propicios para ello, primero en la familia y luego en la escuela.

La lúdica no es una ciencia, más bien es una actitud en la vida cotidiana. Cuando se juega, se encuentra la zona de distensión, de goce, de placer, de alegría, donde se propician pensamientos y acciones creativas.⁵

⁴ TONUCCI, Francesco. Aportes No. 45 *Ciudad educativa y Pedagogías Urbanas*. La ciudad de los Niños. Artículo tomado de cuadernos de pedagogía No. 229. Ed. Fontalva. Barcelona, 1991.

⁵ JIMÉNEZ, Carlos Alberto. *Lúdica y recreación*. Ed. Maga, año 2000. p. 46,47.

El juego se encuentra ligado a la cotidianidad como experiencia cultural, siendo este un espacio del diario vivir que se manifiesta en el uso de los objetos, siendo estos objetos no creados, sino adaptados por el bebé en un contexto en el cual cada acción es un ejemplo de vivir creativamente.

Si no se da esa oportunidad a los niños y a las niñas, no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar o tener experiencias culturales y no se produciría una contribución al acervo cultural.

Lo anterior debe ser entendido por los que orientan a los niños (maestros de preescolar, psicólogos etc.) de una forma natural o intuitiva, pues las instituciones deberían ser espacios de prolongación del cuidado biológico, psíquico, cognitivo y ambiental del niño.

La escuela cumple una función esencial en el armónico desarrollo mental al proporcionar a los niños y niñas ambientes facilitadores del juego que deben combinarse con la comprensión del valor que tienen los juegos y sus diferentes formas de uso: dramático, motriz, creador reglado, constructivo no reglado.

En la escuela el juego es utilizado para entender lo físico y lo humano, debemos comprender y desligar los conceptos de orden y desorden para seguir el proceso natural e intuitivo. Pero en algunos casos es utilizado para manipular y controlar a los niños dentro de ambientes escolares donde se aprende jugando, violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida: bajo este punto de vista el juego bajo el espacio libre-cotidiano es muy distinto del juego normatizado e institucionalizado como en la escuela.

La teoría piagetiana, en este sentido, plantea que el juego actúa como un revelador mental de procesos cognitivos, los cuales son necesarios para estimular los estadios de desarrollo (fase sensorio motora-pensamiento simbólico- operaciones intuitivas-operaciones concretas-operaciones formales).

La falta piagetiana está en suponer que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para

modificar el curso del mismo; Vigotsky afirma que: “El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros años de vida”. “El aprendizaje infantil, que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene una historia previa”.⁶

Concepción pedagógica

Concebimos la enseñanza como una forma de investigación encaminada a comprender los valores educativos en formas concretas desde la práctica; es decir, comprometidos en resolver los problemas más cotidianos.

Asimismo se enmarca dentro de los principios de “aprender haciendo” y aprender “interactuando”. El conocimiento así será efectivo en la medida que reposa en el testimonio, en la interrelación entre los sujetos del aprendizaje.

La libertad de palabra debe ir acompañada de la libertad de acción y por ello pensamos que se debe permitir la observación, el trabajo, la experimentación con los objetos y sujetos de su realidad. Así el niño y la niña retoman la palabra que en muchos de los casos aún esta monopolizada por el maestro o la maestra.

Todos estos principios están enmarcados en la interdisciplinariedad y en la intervención de las diversas áreas del conocimiento. Esto no tiene nada de novedoso; ya a comienzos del siglo pasado don Agustín Nieto Caballero (1977:25) lo dejó dicho:

“Esta escuela modelo de hoy es la escuela del movimiento de la vida. Se hacen a un lado los caducos libros de texto, los cuadernos llevados por los niños los reemplazan con grandísima ventaja... en vez de aprender definiciones y listas abrumadoras se va tras las cosas mismas. Se marcha el maestro al campo y allí enseña la geografía o la historia o las ciencias. Con ellos va a la fábrica y allí aprenden sobre el trabajo, y advierten el progreso de las industrias (lección física o química aplicada). Sale con ellos de paseo por la ciudad y ante un edificio nacional,

⁶ IDEM, p. 93.

ante la estatua de un héroe, les da una sentida lección de historia patria”.

Pretendemos desde nuestra propuesta que los estudiantes de preescolar y Básica Primaria del Manuelita Sáenz conozcan porqué un primer diagnóstico nos indicó que nuestros estudiantes **no conocen** su entorno inmediato que es la localidad mucho menos su entorno más amplio, la ciudad, y por tanto su nación.

En un momento de la investigación los niños y niñas mostraron que su aproximación al reconocimiento del entorno estaba muy limitada al círculo familiar y por tanto sus competencias y uso en contexto de la lengua obedecían a las limitaciones comunicacionales y de interacción.

Es por ello que pensamos que si los niños y niñas conocen, interactúan con su entorno, **su ciudad Bogotá**, aprenden a quererla, respetarla, esto quiere decir sus gentes, sus espacios, símbolos y signos; aprenderán a conducirla, a disfrutarla, a sufrirla, incidir en ella, a volverla el espacio convocante de ciudadanos que conviven en un espacio común.



Circuito Ludico Textual, juegos interactivos sobre ciudad. Actividad de integración de todos los estudiantes de la básica primaria, con motivo del día del Idioma. Reconocimiento de la cultura ciudadana en la escuela.



Recorrido por la localidad San Cristobal Sur - Mirador de Juan Rey.



Visita medios de transporte, Estación del tren de la Sabana

Capítulo 3

Competencias comunicativas desde la producción textual

EL LENGUAJE Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Desde el planteamiento de nuestro objetivos, nos preguntábamos ¿Qué tipo de competencias lingüísticas debemos desarrollar en nuestros estudiantes, para lograr un “saber ser” desde las competencias ciudadanas, el saber convivir con un sentido de pertenencia y un “saber hacer” desde las competencias comunicativas, lectoras y escritoras en un contexto específico, la ciudad “*su ciudad*”?

Responder a estos cuestionamientos tiene varias implicaciones pero apuntaremos a dos principalmente: de una parte preguntarnos por los conocimientos y la naturaleza de éstos, que tienen nuestros estudiantes sobre su ciudad, el significado que tiene para ellas y ellos. Y de otra parte, plantearse una nueva opción estratégica que responda a la complejidad de la sociedad y la pertinencia de los saberes que pretendemos que nuestros niños y niñas adquieran.

Estas preguntas nos llevan inevitablemente a reflexionar sobre el papel del lenguaje en los procesos de desarrollo social y educativo en un contexto definido, de una parte, y de otra como presentar esos saberes de una manera lúdica. Este último concepto lo desarrollaremos en un capítulo aparte. En palabras de Bernstein la respuesta está *en una enseñanza que permita ha-*

cer accesibles los principios de apropiación y generación del conocimiento.

En esta secuencia de ideas señalaremos el lenguaje como “vehículo por excelencia de la simbolización, por medio del cual el pensamiento se socializa, gracias a las interacciones interpersonales. Son estas interacciones, concretamente aquellas que suponen argumentaciones y desacuerdos, las que obligan al niño a tomar conciencia del otro y, lo que es mejor, de la argumentación del otro y a través de ella, del pensamiento de sí mismo; es cuando entra en juego la consideración referida a la ética y la moral: cuando el niño es capaz de justificarse, de respetar las ideas de los demás, aunque pueda objetarlas”.⁷

Para comprender mejor los diferentes modelos de interpretación en el campo del aprendizaje tendremos que remitirnos a las concepciones de lenguaje que circulan en la escuela. Entendiendo por concepciones “signos integradores de la red semántica de los conocimientos acumulados por el sujeto durante su experiencia, y como conceptos organizados en entramados complejos de significados, una indagación sobre ellas debe estar orientada por una concepción de lenguaje como actividad simbólica que permite al hombre transformar la realidad natural y social en conocimiento y sentido comunicable”⁸. Esto implica como tarea asumir las concepciones como forma de conocimiento construidas en interacción con el otro a través del lenguaje.

Para una comprensión de las concepciones que circulan en el espacio escolar, es necesario reconocer e identificar las expresiones históricas y las diversas posiciones filosóficas y científicas acerca de la realidad del lenguaje.

En este proceso de identificación de concepciones del lenguaje, se ponen de manifiesto las *funciones del lenguaje*, para lo cual tomaremos dos autores: Halliday, 1982 y Baena, 1989, ellos nos permiten establecer las relaciones entre éstas y la significación que los sujetos les confieren cuando realizan actos de

⁷ RODRÍGUEZ VALBUENA, Leonor. “Cómo cuentan cuando los niños cuentan”. Ed. Plaza y Janés. 2000.

⁸ BAENA, Luis. Revista Leguaje. No.16. UniValle.1987.

comunicación, ya sea actos de habla o comunicación escrita, de cognición e interpretación de la realidad.

Para Baena (1975) hay tres grandes funciones, las cuales retomamos para fundamentar los elementos que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la escritura de cartas o el Género epistolar (la utilización de una de nuestras actividades realizadas con nuestros estudiantes fue la escritura de cartas -el buzón de las cartas-) o correspondencia con niños de la misma institución y de otros países, tomamos como ejemplo un proyecto ya desarrollado en la institución⁹.

- a. *“La que se cumple en la utilización del lenguaje en la transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva natural y social en sentido”* la función cognitiva, se pone en escena cuando planeamos la estructura de la carta y lo plasmos en el esquema .
- b. *“La que se realiza en la utilización del lenguaje como instrumento de interacción social”* esta presente en el momento que interactuamos con nuestro corresponsal a través del escrito.
- c. *“La que se cumple en la utilización del lenguaje en la recreación del sentido de nuestra experiencia del mundo con una finalidad estética”*. También llamada expresiva traducida en los sentimientos y afectos que queremos que nuestro destinatario reciba a través de nuestros mensajes.

La relación funciones del lenguaje y significación tiene gran incidencia en nuestro trabajo en la medida que nos proporciona el sustento de la función que cumple el lenguaje como posibilidad de transmisión de los modelos de vida de una sociedad, es el canal que conduce a un individuo a “su cultura”, a sus modos de vida y de pensamiento; pues bien, en el ejercicio de estas funciones es que el individuo se hace conciente de la utilización del lenguaje con una finalidad específica, ya que “el hombre utiliza el lenguaje tanto en el proceso de estructuración de las ideas, como en la transmisión de esas ideas con un propósito social específico” (Halliday 1975).

⁹ RODRÍGUEZ VALBUENA, Leonor. *La correspondencia inter-escolar un circuito de vida*. Texto inédito “la incidencia del género Epistolar en el proceso escritor de niños de grado 3º”. 1999-2000.

1. La transversalidad de la lectura y la ciudad

Todas las áreas recurren a la lectura y todas las maestras y maestros reclamamos competencia lectora, la ciudad en la que nuestros niños y niñas viven, mantiene con ellas y ellos un tipo de vínculo, de conocimiento, de sentido común que los lleva a hacer lecturas de su realidad y su entorno.

Es por ello que nos atrevemos a afirmar que estudiar y comprender la ciudad con nuestros estudiantes requiere no sólo de teorías críticas, sino estrategias que no deben estar desligadas del sentido y el significado que promueven.

La ciudad puede considerarse un contenido escolar de grandes potencialidades ya que permite la vinculación muy directa porque se puede caminar, leer, pensar y modificar; y en ese orden los fenómenos sociales de la ciudad tienen dimensiones posibles de ser reconocidas, no sólo desde el ámbito social sino escolar.

2. El lenguaje escrito

Ahora bien, Bernstein establece también una diferenciación de los sujetos sociales en relación con el mayor o menor grado de dominio de la lengua. Estos aspectos nos indican la relevancia que tiene la relación que es planteada desde el título de nuestro proyecto "veo, juego, leo y escribo..." como en una cadena secuencial en la que buscamos nuevos acercamientos que pongan en evidencia el discurso escrito como una unidad relacional de significados que permite definirlo como un texto cohesivo y coherente (variables que emplearemos más adelante en el análisis textual), es decir como una unidad semántica que construye internamente los hechos y las imágenes *de autor y de lector*.

3. Análisis del discurso escrito

En este aparte haremos un análisis interpretativo de textos de los chicos más grande (4° y 5°) para descubrir los rasgos más

sobresalientes del discurso y la manera como se transformó durante el desarrollo del proyecto .

Podemos aseverar que en los chicos mayores son más notorias las transformaciones discursivas en la medida que como afirmamos anteriormente, sus lecturas se hacen más complejas debido al acervo de conocimientos que desde las diferentes áreas van construyendo acerca de los lugares visitados, y sumado a ello las actividades intencionadas que las maestras preparábamos, planeábamos y organizábamos: talleres de pre-visita, dibujos, mapas, consultas. Todo esto con el fin de anticiparnos al conocimiento significativo.

Se realizaban predicciones y motivación hacia la posibilidad de colocar a nuestros estudiantes en “situaciones problemáticas” para que el Desarrollo de su Potencial construido en el contexto de la interacción, (al interactuar con los contextos de la ciudad y sus actores, y con sus compañeros de clase) se convierta en un Desarrollo Real como diría Vygotsky colocar al individuo en “Zonas de Desarrollo Próximo.

Vygotsky dió gran importancia al desarrollo cognitivo del niño en la media que éste se encuentre en continuo contacto e interacción con otros, el apoyo del otro. En nuestro proyecto escogimos para tal fin *la ciudad*, por tanto era menester ponerlos en escena, la ciudad y todos los elementos que con ella confluyen para desarrollar igualmente la multiplicidad *Lingüística y las semióticas verbales y no verbales*.

La diada niño y niña-adulto (maestro, guía del museo, vendedor ambulante, vigilante del aeropuerto), quienes en un contexto socio-cultural construyen sentido, se identifican como personas en un espacio determinado (escenario) creando así el *sentido de pertenencia al contexto próximo (localidad, ciudad) que buscamos desde nuestros objetivos*, en una especie de complicidad y contrato comunicativo, mediadas por instrumentos semióticos entre ellos principalmente el lenguaje.

Esta diada, maestro-niño, en los primeros años de la vida, es el pilar definitivo para el desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos, éticos y estéticos. Estos pasan por procesos evolutivos no definitivos, sino que se dan en la medida del funciona-

miento de los instrumentos mediadores, e indudablemente en el proceso biológico. Y entonces los sujetos inscritos en un contexto pedagógico didáctico construyen su identidad y le abren camino al desarrollo de dichos procesos.

4. Nuestros hallazgos en líneas generales en los textos de los niños(as)

- ✓ Analizando los textos de los niños y niñas se observa que a medida que van madurando cognitivamente emplean en sus textos diferentes clases de marcas de su entorno como son las calles, carreras, señales de tránsito, instituciones, vecinos, lugares comerciales.
- ✓ Los niños y niñas más pequeños emplean referentes más cercanos a su cotidianidad.
- ✓ Los niños y niñas de cuarto y quinto muestran una ubicación temporal y espacial más precisa en comparación con los grados inferiores.
- ✓ Los textos son indicadores del desarrollo del conocimiento y apropiación progresiva de su entorno cultural.
- ✓ En cada una de las categorías utilizadas para el análisis de la producción escrita, en la gran mayoría de los niños y niñas se ve el progreso a medida que avanzan en los grados de escolaridad.

Diagnóstico de conocimiento del entorno próximo

Para este diagnóstico el equipo de trabajo del proyecto aplicó en sus respectivos cursos una encuesta para determinar el conocimiento previo del entorno inmediato que tenían los estudiantes.

Posteriormente al finalizar el proyecto se aplicó un instrumento para contrastar el reconocimiento y apropiación de los diferentes escenarios pedagógicos de la ciudad.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

La encuesta se aplicó con el fin de realizar un diagnóstico del conocimiento de la localidad, previo al desarrollo de las expediciones y la propuesta del proyecto. De tal manera, se obtuvo información preliminar sobre la apropiación de su entorno próximo. A partir de estos presupuestos se diseñó el reconocimiento desde la interacción escuela-ciudad-escuela.

La encuesta fue aplicada a 108 niños y niñas de los grados preescolar, 103, 304, 403 y 501. Preguntas 1, 2, 6, 7. (Ver anexo)

Generalidades del conocimiento de la Localidad

- Sitios que más conocen: Hospital San Blas, Parque San Cristóbal, Iglesia 20 de Julio, con el 100%.
- Sitios que menos conocen: Tubos Moore con el 100%, Fabrica de Gaseosas Lux y Fábrica Peldar cada una con el 95,66%.



Planta del Acueducto Vitelma. Localidad 4ta - San Cristobal Sur. Patrimonio histórico.



Reconocimiento de calles en la localidad, su arquitectura e historia.

- Barrios: más conocidos, San Cristóbal, San Blas y Veinte de Julio con el 100%. Menos conocidos, Calvo Sur, San José de los Andaquíes, San Martín de Loba con el 100%.
- Pregunta 6 y 7: el lugar que más se apropian: el Parque San Cristóbal, su significación desde el juego y la diversión evidencia en los escritos la afectividad que les motiva este lugar. El siguiente lugar más reconocido es la Iglesia del 20 de Julio, evidencia una práctica religiosa cultural que les determina en gran parte su identidad. Los siguientes lugares más reconocidos son: Hospital San Blas, IED Manuelita Sáenz, Alcaldía Local, Tanques de Vitelma, Plaza de Mercado.

Es evidente que las instituciones desde su representación estructural y el servicio que prestan son reconocidas por los niños y niñas, son conscientes de la importancia de estos espacios locales, los cuales reconocen desde su cotidianidad en los trayectos que diariamente recorren.

Dada su corta edad se denota que los lugares más conocidos por los niños y las niñas son los frecuentados en sus desplazamientos cotidianos a la institución con sus familias en diversos eventos.

Identidad con la cultura local

Preguntas 3, 4 (Ver encuesta anexa pag. 126)

Es reconocida por muy pocos estudiantes, solo dos estudiantes citan eventos locales y describen su celebración: “el Bazar de la Iglesia San Cristóbal”, describiendo las comidas y actividades y “El día del Maíz”, de acuerdo a las particularidades de estos niños, es clara la influencia de la familia en la apropiación de la cultura local, su interés por brindar espacios culturales a sus hijos y compartir con ellos.

Los demás estudiantes citan eventos generales como la Navidad, Año Nuevo, Semana Santa, Cumpleaños, que no describen la cultura local.

Las celebraciones evidenciadas fueron: Navidad, Año Nuevo, Día de la Virgen, día de las brujas, Campeonatos de tejo y

microfútbol, mes de la cerveza, feria del 20 de Julio, día de la familia.

No hay claridad en los niños y niñas sobre celebraciones culturales de la localidad, su conocimiento se centra en celebraciones familiares, religiosas y del colegio que tienen un alto impacto en ellos y ellas, porque coinciden con su interés y/o porque desconocen las otras celebraciones a nivel de localidad.

Apropiación de escenarios cotidianos: De acuerdo a su desplazamiento, algunos reconocen las vías principales como la Avenida Primero de Mayo y la calle 11 Sur, no son muchos los que se apropian del nombre de las avenidas y espacios cotidianos por los que transitan. La cotidianidad parece muy rutinaria y funcional en estos desplazamientos.

Los barrios más reconocidos son los cercanos a la escuela, San Blas y San Cristóbal y donde ellos habitan, no hay una cultura local que incluya el conocimiento de la localidad por parte de la población infantil, es importante tener en cuenta este aspecto ya que como lo plantean las políticas de la Alcaldía, es necesario hacer de Bogotá una ciudad segura para los niños y niñas y sobre todo una ciudad a su alcance y sus necesidades como lo expone García Márquez y F. Tonucci.

Determinación de intereses personales, interacción con la localidad: Denotan el interés por los valores de estética y solidaridad, motivados a través de la práctica pedagógica. Mencionan la preocupación por el mantenimiento de la localidad, la necesidad de mantener aseadas las calles, el manejo de basuras, la importancia de los desplazados y ayudarlos, la Alcaldía reconocida como autoridad, el velódromo, un niño expresa “que nadie lo visita”, los refrigerios de la institución, los amigos, los servicios que prestan el hospital y la policía, el colegio.

Lo anterior da muestra de la identificación con las instituciones de representación política y estatal, en sus intereses manifiestan la importancia de la escuela, como parte de su localidad, los afectos y emociones atraviesan estas primeras manifestaciones acerca de su localidad.

Apropiación de escenarios cotidianos.

Preguntas 5 y 6 (Ver encuesta anexa pag. 127)

Se evidencia un conocimiento restringido de su localidad, su apropiación se limita a los espacios que diariamente transitan.

Determinación de intereses personales y su interacción con la localidad

Los escenarios más frecuentados por los niños y niñas son los parques San Cristóbal, Monte Bello, las canchas y el colegio Manuelita Sáenz.

La importancia que le dan está de acuerdo con los servicios que prestan estas instituciones como espacios lúdicos de socialización y recreación.

5. Nuestros hallazgos y consideraciones mas específicos

Encuesta – inicial (Ver encuesta anexa pag. 126 y 127)

- La cotidianidad desde sus rutinas de desplazamiento determina el grado de apropiación del entorno.
- Es evidente que la familia y la escuela son generadores de sentido de identidad y pertenencia a su localidad.
- Es importante que las políticas locales tengan en cuenta la población infantil para generar la apropiación de los espacios culturales e institucionales.
- Dentro de sus intereses expresan la importancia de la escuela como parte de su localidad.
- Los afectos y las emociones atraviesan las manifestaciones acerca de su entorno más cercano.
- Hacer de Bogotá una ciudad segura para los niños y las niñas como lo plantean las políticas de la Alcaldía Mayor, debe ser una prioridad para que esté a su alcance y necesidades.
- Hacer énfasis en la producción textual con sentido a partir de orden de las estructuras mentales que generen coherencia a nivel escritural.

REPRESENTACIÓN GRAFICA – ANÁLISIS

Recorrido casa–colegio (ver textos de los estudiantes)

PREESCOLAR

- Identifican casa como punto de salida y colegio como punto de llegada, sin conexiones.
- Ausencia de referentes–sitios clave
- Proporcionalidad de su casa y colegio denotan equivalencia en su significación de importancia.
- Se representan con la persona que realiza el recorrido.

GRADO PRIMERO

- Aparece la calle como representación de conexión entre los extremos de salida y llegada.
- Los carros y el semáforo surgen como símbolo preponderante del recorrido, evidenciando la calle como entorno público.
- Los referentes de sitios tienen relación directa con su contexto familiar.

GRADO TERCERO

- Manejo de direccionalidad y lateralidad.
- Aparecen puntos de referencia de ubicación geográfica: Cerros Orientales. Puntos de referencia del barrio: tienda, panadería, peluquería, etc.

GRADO CUARTO

- Se evidencia la representación cartesiana a través de la estructura de plano, siendo mas fieles a la realidad.

GRADO QUINTO

- Los sitios de referencia aparecen de acuerdo a su función social: hospital, alcaldía, policía.
- Hay predilección por el detalle y el entorno de acuerdo a las significaciones desde su cotidianidad.
- Representaciones mediatizadas por estilos comerciales, la moda y las relaciones afectivas.

RESULTADOS Y CONSIDERACIONES

- El contexto urbano se evidencia en la representación de la calle, el carro y la casa, como reflejo de su imaginario de ciudad.
- La representación de la casa es esquemática, manifestándose como un icono.
- Las variables de orden estético están determinadas por las interacciones afectivas y significativas de su entorno inmediato.
- No siempre hay concordancia entre desarrollo de la expresión gráfica y desarrollo de la expresión textual.
- Las reglas de representación no tienen en cuenta la perspectiva, proporciones y profundidad, es prioritario el deseo de comunicar a otros la mayor información posible acerca de su realidad.

Proyecciones – desafíos

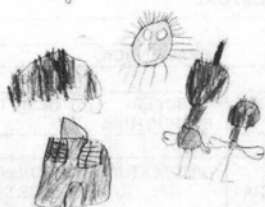
- Determinar qué significaciones emergen en la construcción del sentido de identidad y pertenencia a su entorno-ciudad, a través de las representaciones gráficas, el dibujo.
- Ampliar la percepción y reconocimiento de su localidad y ciudad a partir de la interacción con los diversos espacios representativos.
- Potenciar la interacción escuela-ciudad-escuela como escenario pedagógico con sentido.
- Trascender la percepción de lo estético, la evolución del dibujo en los diferentes niveles, para establecer la significación y resignificación de las interacciones sociales desde su cotidianidad con la ciudad y la escuela.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Niveles de producción textual

Para el análisis de la producción textual de los niños y niñas se contó con los resultados de la encuesta y la producción textual que elaboran después de cada expedición. Para realizar la categorización nos basamos en la propuesta de Fabio Jurado en el libro “Juguemos a interpretar”:

Forma 1, 2, 3, 4

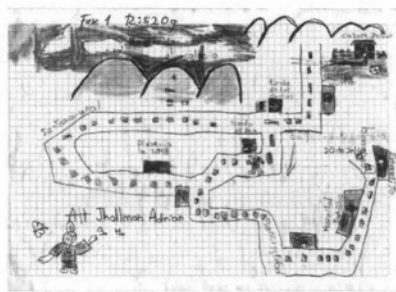


HOIETA

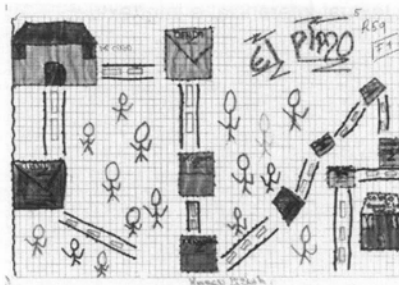
Preescolar



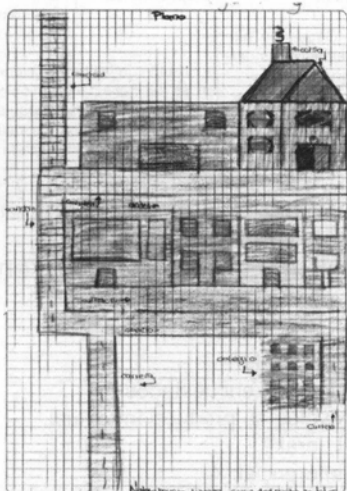
Grado 1^{ero}.



Grado 3^{ro}.



Grado 5^{to}.



Grado 4^{to}.

Dibujos realizados por los niños y niñas de los grados pre-escolar a quinto, base para el análisis de la representación gráfica de los estudiantes más pequeños hasta los más grandes.

ANÁLISIS DE PRODUCCION TEXTUAL

DIMENSIONES					
TEXTUAL			PRAGMÁTICA		
CATEGORIAS					
COHERENCIA LINEAL	COHERENCIA GLOBAL		INTENCIÓN	SUPER-ESTRUCTURA	DEICTICOS
SUBCATEGORÍAS					
1 PROGRESIÓN TEMÁTICA	2 CONECTORES CON FUNCIÓN	3 SIGNOS DE PUNTUACIÓN CON FUNCIÓN	4 PERTINENCIA	TIPO TEXTUAL	DENOMINACIONES DEL ENTORNO
- Producir más de una proposición de manera coherente. - Seguir un hilo temático a lo largo del texto.	Establecer relación estructural explícita entre proposiciones. - Hilación de las proposiciones entre sí: es decir el establecimiento de vínculos relacionales y jerarquías entre las proposiciones para construir una unidad mayor de significado.	Evidenciar relaciones interproposicionales mediante recursos cohesivos con función lógica,	Describir el recorrido de la casa al colegio	Seleccionar y controlar un tipo de texto en sus componentes globales.	Son marcas semióticas (sistemas de signos y códigos existentes en la sociedad), con sentido y significado.

Según la propuesta de Fabio Jurado V., Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez, en Juguemos a Interpretar, se tomaron algunas de las categorías para realizar el análisis textual.

-Nivel Literal: Hace referencia a cuando el niño reconoce o escribe palabras, frases.

Preescolar.

Alumnos encuestados 6

Niveles de producción textual.

-Literal:2

-Inferencial: 4

Aclarando que en algunos de los niños su proceso está en pseudo- grafías.

Grado 203

Alumnos encuestados: 21

Nivel de producción textual Literal:

En las preguntas de la encuesta los niños debían hacer descripciones y no se pueden analizar los niveles de producción textual inferencial e intertextual.

Grado 304

Alumnos encuestados: 29

Niveles de producción textual:

Literal: 21

Inferencial: 8

Grado 403

Alumnos encuestados: 29

Niveles de producción textual: 29.

En las preguntas de la encuesta los niños debían hacer descripciones y no se pueden analizar los niveles de producción textual inferencial e intertextual.

1. Competencias comunicativas: La producción textual, evidencia ciertos grados de creatividad y comprensión de la intencionalidad de las preguntas. Expresan sus ideas coloquialmente, en algunos casos la expresión escrita demuestra una redacción competente, utilizando adecuado manejo de párrafos y signos de puntuación.

Es decir que con relación a la literalidad, se puede decir que han avanzado en su producción textual, aunque hay que reconocer que algunos no contestaron algunas preguntas.

Es importante hacer énfasis en la producción textual con sentido a partir del orden de las estructuras mentales que propicien coherencia a nivel escritural.

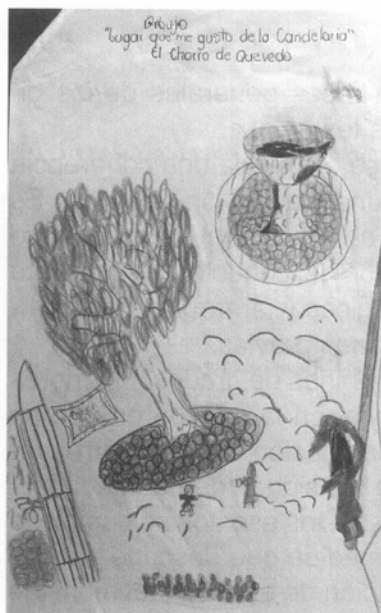
Resultados y consideraciones

Para este avance entregamos las líneas generales de las dimensiones realizadas en el análisis textual.

1. Coherencia lineal: en los textos se evidencia una coherencia lineal en la medida que existe una progresión temática. Es decir se sigue un hilo temático a lo largo del texto; aunque también se observa una reiteración del conector “y”, por tanto no se dejan ver las relaciones lógicas y jerárquicas; se cambia el eje temático sin proposiciones previas.
2. Coherencia global: En los niños y niñas de grados superiores se presenta una coherencia global en la medida en que se usan conectores y se establece la relación explícita entre proposiciones. También hay uso de los signos de puntuación.
3. Dimensión pragmática: en varios de los escritos se cumple la intención y la pertinencia en la medida que describe y narra con cohesión, cumpliendo la función de transmitir el mensaje en forma clara y sencilla.
4. Deícticos: en los textos se puede observar que los niños y niñas han ido progresando en el uso de diferentes clases de referentes en torno a las instituciones, escenarios y lugares de la localidad y la ciudad.

Proyecciones – desafíos

- Los textos son indicadores del desarrollo progresivo que los niños y las niñas tienen de la apropiación de su entorno cultural, por tanto se consideran muestras que aportan a la comprensión de la problemática.
- En los grados preescolar y primero las seudografías, al ser interrogadas por su maestra y transcritas, resultan ser proposiciones con sentido que determinan la apropiación de su entorno y cotidianidad, es así que estos análisis deben ser contextualizados según el grado de desarrollo y edad cronológica.



Producción textual y gráfica a partir de las actividades que cobran sentido y significado. Visita al barrio La Candelaria.

Salida a la Candelaria...

El día que fuimos a la candelaria, salimos del colegio nos subimos al bus, como siempre cantamos canciones, luego estábamos en la 7ª, seguimos el recorrido y nos bajamos en la 9ª y por último paramos en la 7ª con 4, también pasamos por los cerros y ahí si llegamos a la Candelaria.

Yo con mis compañeras Kateri, Tariana y Andrea las cuatro, cogimos un papel y un lápiz y nos pusimos a escribir todas las calles que estaban en letras como la calle casa de perro vieja, calle la paloma, calle del embudo y otras más.

Todos nosotros vamos en fila, la profesora nos dijo que tocaramos la pared de las casas, yo sentí los puertas de madera delgada y vieja, las paredes escroqueladas, en las casas habían balcones y en ellos habían esculturas de gente que vivo en la Candelaria.

También las calles eran angostas que pasaban de nuestra y tocamos los andenes y tocaba que caminara en fila porque solo cabía de a una persona, finalmente llegamos al (chorro de quevedo); ese lugar era frío porque estaba como abandonado, había un colegio derribado que solo habían dos perros amarrados.

Lo único que me gustó fue la fila, pero claro que no tenía agua y tenía mucha hambre, el abed si estaba bueno.

Cuidado de los Árboles

Se dice que en el campo se cortan muchos los árboles para sacar la madera y venderla a las ciudades pero un día llegó un niño llamado Edgar para mostrar el buen funcionamiento y el buen cuidado de los árboles como primera medida no debería cortar más los árboles porque se estaban agotando, y dio muchas semillas para sembrar muchos más árboles.

Los campesinos empezaron a protestar porque no podían vender más madera porque el producto de la venta de la madera era la forma que tenían de vivir de muchos campesinos.

Al ver el problema que se presentó don Edgar llama a una reunión urgente y les explica la importancia de sembrar muchos árboles.

por cada árbol que se cortare se debían sembrar dos o tres más para así no acaban los bosques del mundo.

Autor: Jhon Sebastian P.

Sensibilización de los niños y niñas con el medio ambiente. Escrito realizado por Jhon Sebastian Pinzón (curso 404).

Bogotá Marzo 1/2005

Esta carta la dirigí a mis compañeros y profesora del curso 42°.

Querido curso:

En la salida que tuvimos los días anteriores y el recorrido que hicimos conociendo nuestra Localidad; observe lugares los cuales los había visto pero no sabía como se llamaban. Esta salida fue muy divertida sobre todo cuando fuimos al cerro y lo escalamos pero en un momento sentí miedo con las personas desorientadas que aparecieron allí.

Bueno realmente amé mucho y aprendí también bastante.

Gracias profesora por esta salida tan provechosa.

Att Katherine Julieth

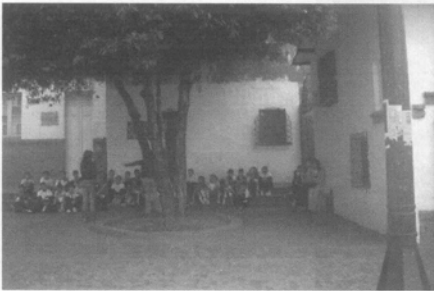
Producción textual con sentido a partir de actividades significativas como el recorrido por la localidad. Escrito por Katherine Julieth (curso 404).

Capítulo 4

La ciudad

Para investigar la ciudad

En el desarrollo del proyecto hemos encontrado que nuestros niñas y niños y jóvenes se plantean interrogantes frente a los problemas de la vida cotidiana. Frente al cuidado y conservación del medio ambiente, frente a nuestros comportamientos como ciudadanos, como seres humanos y han adquirido una posición crítica (acorde con su edad) frente a las actitudes de



Barrio La Candelaria - Centro histórico de la ciudad.

Interacción con escenarios ciudadanos

Paseo por el eje ambiental en el centro de la ciudad. Al fondo el Cerro de Monserrate.



los demás, esto lo vemos reflejado en los textos que producen, si bien es cierto, no son textos para observadores de la "pulcritud de la escritura con respecto a la forma"; son textos desbocados, sin ninguna o generalmente escasa puntuación, o en el mejor de los casos, mal utilizada, pero con un gran contenido frente a las experiencias vividas. Son textos ricos en la ilustración y la descripción.

Son textos que demuestran que la ciudad les ha calado, que los ha sorprendido. En primer lugar porque son espacios con los cuales no habían tenido la oportunidad de estar en contacto, de recorrer, de oler, y cada paso les está enseñando algo nuevo.

La ciudad es, pues, un escenario donde maestros y niños(as) se forman como actores sociales y cuya capacidad para interpretar y dar respuesta a diversos y profundos cambios socioculturales dependerá, en parte fundamental, de los aprendizajes que realicen sobre el conocimiento de ese escenario y los complejos procesos de urbanización, de migraciones, movilización, desenvolvimiento administrativo; como también cambios físicos, conservación y mantenimiento del patrimonio.

Las ciudades en todo el mundo han crecido y en algunos casos sobrepasan el límite de las previsiones estatales, por ello se hace necesario que los estadistas y gobernantes se den a la tarea de planificar, organizar y desarrollar programas que respondan a las nuevas estructuras cambiantes de la época y de los habitantes, visitantes y ciudadanos. Entre estas estructuras está la educativa.

La mitad del planeta vive hoy en las ciudades o en el casco urbano, el aumento de población previsto para las próximas décadas es alarmante en el panorama mundial, este urbanismo tendrá efectos significativos en la calidad de vida de todos los habitantes de los espacios ciudadanos; hasta el punto de afectar la estabilidad social y política de dichos sistemas.

Como maestras nos vemos en la obligación de hacer propuestas integradoras con una mirada ecológica, social, económica, que se ajuste a los estadios de desarrollo y a la diversidad cultural humana.

Nuestras generaciones adultas comparten con los jóvenes la visión de un planeta con peligros que amenazan el medio ambiente, que demandan cambios en las políticas, es imprescindible la sensibilización y reflexión hacia la protección en ultimas *de la vida misma*.

La decisión de incorporar la ciudad como un contenido sustancial del currículo permite revalorizar la educación sistemática, otorgándole un rol fundamental en la construcción de sociedades, para contribuir a que sus habitantes vivan con dignidad y se constituyan como verdaderos y auténticos ciudadanos.

Es paradójico que la ciudad se nos ofrece al alcance de la mano, está ahí, esta tan disponible, que nos alberga, se nos coloca en frente como objeto de estudio, incluso sin que sea necesario hacer grandes inversiones para conocerla y analizarla desde la escuela, y tal vez precisamente por esa cercanía y cotidianidad es que no nos damos cuenta, que no la percibimos como una totalidad, como objeto de análisis, de intervención.

De la misma manera como terminamos dejando de amar a nuestra pareja, o a la persona que está a nuestro lado, cuando su imagen se vuelve tan rutinaria, la vemos todos los días y no nos permitimos encontrarle un nuevo atractivo; cuando hemos perdido la capacidad de asombro y no le damos espacio a la sorpresa .

La complejidad y la diversidad de la ciudad como objeto de investigación requiere del aporte de diversas disciplinas e instituciones. Sí, podemos utilizar la ciudad como espacio pedagógico, pero nos queda como tarea ahora sensibilizar con la ciudad a quienes dirigen museos, bibliotecas, universidades, archivos históricos, etcétera, para que deje a la escuela entrar en ellas, no de manera formal, para que los niños y niñas los recorran y los miren no de manera estática, como tradicionalmente estamos acostumbrados a ver los museos y exposiciones.

¿Por qué se eligió la ciudad como escenario pedagógico?

Históricamente la escuela ha venido cambiando su relación con el entorno. Hasta el siglo XIX, con algunas excepciones, había una total desarticulación entre los contenidos y la vida. Sólo a

comienzos de siglo XX con la escuela Nueva aparece “la vida en la escuela”, hoy la complejidad hace que la escuela no pueda ni simular ni reproducir los ambientes reales dentro de sus muros.

La escuela de nuestros niños y niñas debe abrirse y confundirse con la vida misma, y ésta es el entorno ciudadano en el que habitan, sienten, sufren y aman nuestros niños y niñas.

La ciudad no es sólo un medio instructivo, sino un objeto de aprendizaje, de existencia cotidiana. Aprender la ciudad es entender qué encierra, qué significa y qué mensaje nos transmite; es decir, volverla objeto de estudio.

Así, pues, la ciudad para los niños y niñas del preescolar y la básica primaria es objeto de aprendizaje, y para los maestros objeto de estudio y de enseñanza.

Es un espacio de formación y de saber, es agente educativo formal y no formal. Basado principalmente en la experiencia, la libertad, la indefinición de contextos, la diversidad y la diferencia. De allí parten discursos de las dos últimas décadas como la Pedagogía urbana, la geografía humana, la geografía de la percepción, hasta las más recientes en los discursos de los maestros: la geopedagogía.

Retomando el concepto de ciudad educadora de Tonucci, implica plantear un nuevo discurso entre el concepto y la realidad. Porque no es sólo abrir la escuela a la vida y a la sociedad, sino aprovechar las posibilidades de conocimiento, de sentido de pertenencia de la comunidad para mejorar su adaptación y convivencia. La pedagogía ha propuesto la formación moral, lo axiológico y formativo.

¿Qué hace de nuestra propuesta una experiencia pedagógica de frontera?

“La violencia consiste en quitarle a alguien su territorio que tiene para reconocerse, para ser reconocido y para conocer”. (Andrea Canavaro, 1er. Congreso Internacional de Ciudades Educadoras 1991).

Se trata de articular pedagógicamente una propuesta donde los niños y niñas, a través de la lectura y escritura de la ciudad, de su apropiación y sentido de pertenencia, desarrollen su competencia comunicativa como buenos usuarios(as) de la lengua en contexto a través de su autorreconocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural.

Los estudios de la ciudad hoy son bastantes y diversos. Así, pues, que nuestro papel de maestros es contribuir a que nuestros niños y niñas la reconozcan como “territorio propio”, no porque sea de su “propiedad” sino como el escenario en el que se reconocen y pueden ubicar allí al otro reconocido (alteridad).

¿Bogotá es una ciudad para los niños?

No ha mucho tiempo la ciudad era el espacio donde los niños y las niñas se reunían a jugar, correr, conocer, explorar; solo a unas pocas cuadras de las casa quedaba un bosque, una laguna, un potrero, una loma donde se podía disfrutar, curiosear y producir nuevos conocimientos, despojados del miedo y del peligro.

El centro de la ciudad se convertía en el sitio preferido para el paseo dominical conociendo diferentes lugares como el carrusel del parque Nacional, Monserrate, museos, culminando el recorrido por la carrera Séptima hasta llegar a la Plaza de Armas del Palacio de Nariño, donde se podía observar el cambio de guardia.

Estas experiencias le permitían a los niños y niñas fortalecer sus saberes ampliando sus relaciones espaciales y temporales, creando imaginarios que lo proyectaban hacia el futuro.

Los niños y niñas que actualmente asisten a nuestras Instituciones están creciendo en un centro urbano con espacios muy reducidos y las calles se han convertido en un peligro para ellos, esto no les permite afrontar nuevas experiencias que les desarrollen sus dimensiones.

Las ciudades están siendo proyectadas para una minoría de la población, poseedora de bienes materiales y promotora de

una sociedad de consumo, desconociendo los derechos fundamentales de la mayoría de la ciudadanía y de los más vulnerables entre ellos, los niños.

Pero a pesar de esta mirada desalentadora la escuela puede hacer de la ciudad un escenario pedagógico para que los niños y niñas a través de la observación, vivencia, curiosidad y disfrute, puedan enfrentarse al mundo que los rodea, es gracias a estas experiencias que el niño adquiere nuevos aprendizajes importantes para el desarrollo de su vida como ser social.

Ahora bien: ¿Por qué consideramos que en la escuela y desde la escuela podemos emprender esta apropiación de la ciudad, si puede ser un espacio aprehendido con la familia o con otros actores sociales? En la utilización de estas herramientas, las acciones inter e intra-psicológicas construidas en la interacción, son definidas y estructuradas por el contexto cultural y social del individuo. El ámbito cultural que interesó a Vygotsky, en el amplio espectro de su teoría, fue la **educación formal**. Es decir, el espacio a donde el niño, el adolescente o el adulto, en algún grado de desarrollo, llegan intencionalmente a aprender.

Se entiende así que la tarea pedagógica se da entre dos o más sujetos comprometidos en el proceso y que unos saben más que otros. Hay un acuerdo tácito entre el maestro portador del saber y el niño que va a la escuela a aprender. Baena habla de un saber “agenciado y que por tratarse de una transacción, es además co-agenciado” (1996:216). Lo anterior significa que el aprendizaje se debe realizar en un contexto interactivo, comunicativo y transaccional, comprometiendo a maestros y estudiantes a negociar sentido, a construir el conocimiento de manera individual, pero también colectiva.

Estas interacciones están dadas por un diálogo que tiene características especiales que median luego en la escritura y que se distancian de las relaciones didácticas que se dan dentro del aula de clase:

INTERACCIONES DIDÁCTICAS EN EL AULA DE CLASE Y LA INSTITUCION

- Las interacciones didácticas en el aula de clase obedecen a un ritual desde lo formal (pupitres, filas) y concepciones y representaciones culturales.
- Los sujetos están posicionados en un contexto institucional en el que lo más importante es el reglamento y la norma.
- En el aula los niños y niñas son “masa” tendencialmente pasiva y distraída.
- Los sujetos tienen un estatus social desigual en saber, edad, autoridad, roles y jerarquías, que son explicitados en la relación.
- Los actores tienen deberes y obligaciones que cumplen con ciertos parámetros preestablecidos institucionalmente. Generalmente se convierten en obligaciones formales como tareas y “deberes impuestos”.
- El aprendizaje es dirigido: Lleva unos propósitos, objetivos y estrategias.
- Las estrategias discursivas, o el contrato comunicativo que se dan entre los interlocutores son definidas entre dos actores Maestro-estudiante.
- El discurso proferido es: instructivo, correctivo y controlador.
- Con respecto al tiempo, éste está sincronizado, sujeto a un horario, ritualizando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

INTERACCIONES DIDÁCTICAS EN ESPACIOS ABIERTOS

- Los espacios abiertos e informales de la ciudad les ofrecen interacciones más libres y espontáneas.
- Si bien es cierto se aprenden normas y reglas de comportamiento, éstas se hacen significativas en la medida que son vivenciales y prácticas.
- En los espacios libres las niñas y los niños son “individuos activos”, por ello prefieren el descanso y las salidas o excursiones Pedagógicas.
- Los sujetos tienen un estatus social desigual en saber, edad, autoridad, roles y jerarquías, que están implícitos en la relación.
- Los actores tienen deberes y obligaciones que cumplen con ciertos parámetros, pero éstos son concertados y de realización placentera.
- El aprendizaje es dirigido: Lleva unos propósitos, objetivos y estrategias pero en un contexto evidente.
- Las estrategias discursivas, o el contrato comunicativo que se dan entre los interlocutores son definidas entre muchos actores.
- El discurso proferido es: ejemplar, interpretativo y evidente.
- El tiempo tiene otras dimensiones, es amplio, laxo, y natural.

Ese aprendizaje debe ser un aprendizaje con sentido para todos. Como decimos en una de nuestra categorizaciones, debe ser la ampliación de las fronteras en doble vía en la cual la escuela abra sus puertas para que la ciudad entre en ella; p.e. en nuestro proyecto la visita de la etnia Huitoto. O la ciudad abra sus puertas para albergar a niños y niñas ávidos de conocimiento (Humedal, Museo del Oro), entre otras visitas (ver rejilla de análisis e interpretación de resultados).

Es por eso que proyectos como éste nos lleva por el camino de la educación de una generación que está luchando por “lo suyo”, por la ciudad que les pertenece y que deben conquistar, para exigir, si es necesario, a sus gobernantes la inclusión y el reconocimiento como ciudadanos.

Es así como encontramos productos elaborados por los estudiantes del grado 404, como un folleto promocional de Bogotá que se titula “Saboréate a Bogotá” o “Conoce tu ciudad”... o un Diccionario Muisca.. , o un Mini museo del Oro, la maqueta de “La Bogotá soñada” “Mi querida Bogotá”, “La Bogotá que recorrer”... En todos ellos se ven reflejados los sentimientos de aprecio y los saberes que quedaron en sus haberes después de los recorridos de “*Reconocimiento de la Ciudad*”.



La ciudad sorprende... Visita al Aeropuerto Internacional El Dorado.

Capítulo 5

¿Cómo investigamos la ciudad y sus escenarios?

Este proyecto se enmarca dentro de los principios y lineamientos de la Investigación-Acción como forma de investigación cualitativa; tiene como antecedentes la necesidad de hacer rupturas en la práctica, de fundamentar y luego proceder a sistematizar; conservando la manera de abordar el objeto de estudio basada en la descripción acorde con el contexto sociocultural, en el que se ubican los sujetos, objetos, eventos y relaciones en la investigación.

Un principio característico de este enfoque es la exploración de problemas relacionados con un objeto de estudio; la búsqueda se realiza sin premeditaciones. Es decir, algunos investigadores no se plantean hipótesis previas, tampoco hay categorías preestablecidas, puesto que el objeto de estudio debe construirse en el espacio sociocultural de los protagonistas, el cual será observado y analizada por otro sujeto.

En el evento que el investigador se involucre como parte de la investigación (que es nuestro caso) éste debe estar en capacidad de tomar distancia sin ocasionar rupturas profundas entre los sujetos.¹⁰

Un punto muy importante es la relación del maestro con la investigación y el conocimiento; los problemas abordados en

¹⁰ Para complementar inf. ver Taylor S.J y R. Bogdan 1996 "Introducción a los métodos cualitativos de la investigación, Buenos Aires. Ed. Paidós.

una investigación nacen en el interior de las necesidades, ya sea del aula o la comunidad, y se ponen en relación con el conocimiento que tiene el maestro desde donde se acercará a otros conocimientos. No es tan distinto a lo que ocurre cuando los niños aprenden a leer y a escribir en la escuela: lo hacen desde los conocimientos que ya tienen.

Consideramos igualmente que el objetivo fundamental de la Investigación–Acción consiste en mejorar la práctica en vez de mejorar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Es por ello que nuestro proyecto pretende unificar procesos, considerados generalmente independientes: la enseñanza, el desarrollo del *currículum*, la evaluación, el desarrollo profesional.

Es decir, que si el proceso de una experiencia está orientado a mejorar las competencias comunicativas y ciudadanas de nuestros estudiantes, éstos, al evaluar el proceso, estarán en capacidad de ser individuos autónomos, con sentido de identidad y pertenencia a su institución en primera instancia, a su ciudad y a su país, compromiso respecto al diálogo abierto y libre; promoción del pensamiento independiente.

En todo caso, los profesionales que quieren mejorar sus prácticas tienen también la obligación de reflexionar en el preciso momento en que ocurre el hecho pedagógico. “Los valores están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con puntos de referencia fijos e inmutables que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica” (Donald Schön, 1983 y 1987). La comprensión que el profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar a la práctica se transforma, sin solución de continuidad, en el proceso de reflexión sobre tales tentativas.

Hemos dicho al comienzo de este aparte que la investigación aquí emprendida se enmarca dentro del paradigma cualitativo, prefiriendo el registro etnográfico y tomando como base la observación participante y no participante con ingredientes de socio-poética. No nos hemos interesado por lo qué era; esto quiere decir que nuestra intención no era *histórica*; nos hemos intere-

sado por lo que es, lo que sitúa este trabajo dentro de una investigación *descriptiva*: aquella que se detiene a describir, registrar, analizar e interpretar la naturaleza actual, la composición y los procesos de los fenómenos. Interesa cómo actúan los niños y niñas de cinco grados de Básica Primaria de una institución educativa distrital en el presente. Por supuesto, hemos recurrido al efecto de comparación y contrastado las experiencias entre un pasado reciente y el presente y entre los diversos niños y niñas (sujetos-objetos de investigación) (Best, J.. W.: 1967:12).

Primera Fase

Actividades de exploración

Se realizaron diferentes actividades con el fin de explorar los conocimientos previos, los imaginarios y las experiencias vividas de los niños y niñas frente a las expediciones pedagógicas y recorridos que se realizaron durante el proyecto.

El objetivo de esta Fase es partir del conocimiento y conceptos previos de los niños y niñas sobre los diferentes espacios de la localidad y la ciudad, para determinar el direccionamiento de la propuesta de este proyecto.



Actividades de retroalimentación y evaluación de las expediciones realizadas

Segunda Fase:

Recorrido y reconocimiento de los espacios de la ciudad como escenarios pedagógicos.

El objetivo de esta Fase fue ampliar, resignificar y confrontar los conocimientos previos en la interacción de los diferentes espacios y personajes de la ciudad.

Tercera Fase

Actividades de resignificación

Construcción de textos, representaciones icónicas, gráficas y artísticas a partir de:

- a. Información suministrada por guías y personal experto
- b. Indagaciones realizadas por los niños y niñas
- c. Interacciones entre los niños y niñas y los diversos escenarios urbanos
- d. Actividades desarrolladas en el aula por las maestras integrantes del proyecto.

Con el fin de relacionarlos con la apropiación de la historia, conceptos y conocimientos de la ciudad, integrados al currículo y su desarrollo personal como ciudadanos.

El objetivo de esta fase fue la apropiación de los escenarios pedagógicos ciudadanos que aportaron a la construcción de identidad y formación como sujetos.

Los tiempos de desarrollo de las actividades que sustentan la metodología fueron secuenciales durante el año escolar e integradas con el desarrollo de la programación institucional y definidas según el cronograma presentado en el documento inicial del proyecto.

Capítulo 6

Análisis e interpretación de resultados

Podemos brindar un balance general de los logros en los diversos ejes del proyecto.

- En el nivel axiológico y actitudinal, nuestros niños y niñas, en alguna medida, han asumido apropiación de la autocrítica, y sentido de pertenencia (reflejado, entre otros, en pequeños detalles como cuando cantan el himno del colegio, o celebran el día de su institución), se trabaja con ellos también la autonomía y la autoestima, en celebraciones (el día del niño, Olimpiadas, Día de la familia, Festivales).
- Sensibilización y sentido de lo estético: Reflejado en las producciones artísticas y de creación literaria y plástica, jornadas ecológicas.
- Niveles más profundos de observación y reflexión de nuestros niños y niñas, de acuerdo con el grado, utilizando un lenguaje más narrativo y descriptivo a medida que avanzan en su escolaridad.
- En cuanto a las prácticas pedagógicas, día a día asumimos una actitud reflexiva, de confrontación, discusión y solidaridad. En algunos maestros se evidenció un giro total hacia prácticas más innovadoras dando como resultado aprendizajes más contextualizados y motivantes. Los niños y las niñas se han acercado al proceso de lectura y escritura de una manera más natural y placentera, hasta la producción de texto escrito.

- Las maestras del proyecto hemos comprendido la importancia del trabajo en equipo, asumiendo los inconvenientes que esto conlleva. Hemos crecido con los aportes mutuos. Hemos vivido el conflicto como oportunidad de enriquecimiento individual y colectivo.

1. Sustentación de actividades

“El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer las palabras... Así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y creación que no sólo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilita transformarla” (Freire, Paulo: 1989)

Es por ello que nos hemos propuesto el diálogo de saberes entre la escuela y la ciudad donde interactúen los niños y las niñas en el reconocimiento de la localidad, la ciudad como oportunidad para hacer lectura e interpretación de la realidad para entenderla e incidir sobre ella y transformarla, posibilitando así mejorar los niveles de vida.

El desarrollo de las competencias comunicativas a través de las actividades propuestas nos deben llevar no sólo a un saber general elemental sino encaminarnos a una preparación para el trabajo, a una mayor participación en la vida civil y cotidiana y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo finalmente el camino del conocimiento básico.

2. Resultados esperados

- Contribuir con la ampliación del horizonte visual y mental de los niños y las niñas de las cinco cohortes comprometidas con el Proyecto “Veo, Juego, Leo, Escribo rodando por mi ciudad”.
- Posibilitar nuevas percepciones y habilidades estéticas y éticas en los niños y niñas de la IED “Manuelita Sáenz”.
- Concretar en el ámbito de la institución educativa de base el

Programa bandera de la Secretaría de Educación: “Escuela-Ciudad-Escuela”.

- Ofrecer a los 200 niños y niñas de los cinco cursos comprometidos con el proyecto nuevas experiencias urbanas, contribuyendo con ello a su formación como habitantes de la urbe.
- Documentar lo no documentado hasta el momento, continuando con el proceso de registrar la experiencia pedagógica y el aprendizaje extraescolar.

3 . Descripción de las experiencias

En este aparte describiremos dos de las expediciones pedagógicas de todo el proceso, estas se realizaron en el mes de octubre de 2005: la subida a Monserrate y la visita a la Quinta de Bolívar, mediante las cuales los niños y niñas ampliaron el campo visual y el proceso de apropiación, conocimiento y reconocimiento de la ciudad capital.

Estas visitas representaron una continuidad significativa con relación a las anteriores expediciones al humedal de Santa María del Lago (Localidad Décima), al Jardín Botánico y el recorrido por la Localidad Cuarta de San Cristóbal, en la cual se halla la IED “Manuelita Sáenz” y los lugares de vivienda de los y las estudiantes implicados en el proyecto.

Monserrate y Quinta de Bolívar

Antes de cada salida, las profesoras realizamos actividades de preparación y sondeo con los niños y las niñas. Con base en preguntas abiertas, éstos y éstas desarrollan actividades y gracias a ellas se tiene una visión de entrada de cuánta información poseen de los lugares que habrán de ser visitados; asimismo interesa saber cómo se representan los sitios y qué relevancia tienen en su imaginario.

Antes de la salida a Monserrate y a la Quinta de Bolívar, cada una de las profesoras realizó las correspondientes actividades de aula, las cuales pasamos a describir.

1. Dibuja el cerro de Monserrate y cuenta cómo te imaginas que es arriba.
2. ¿Por qué crees que se le conoce como “El protector espiritual de la ciudad”?
3. ¿Qué es un Museo?
4. ¿Sabes cuánto tiempo vivió el Libertador en la casa conocida como “La Quinta de Bolívar”. ¿Quién era él?
5. ¿Sabes por qué se le decían “quintas” a esas casas?
6. ¿Sabes algo acerca de la historia de esa casa?
7. ¿Quién era Manuelita Sáenz?

A. Los dibujos

Hemos tomado de forma aleatoria una decena de dibujos del cerro de Monserrate hechos por los niños y las niñas.

Debido a que el cerro de Monserrate se ve desde la parte llana de la Localidad Cuarta, en la cual está situada la institución educativa, los estudiantes no tienen problemas para representarlo en su aspecto externo y a la distancia. Esto explica que los dibujos guarden cierta fidelidad con el objeto representado. Todos dibujan el santuario: una iglesia austera, con una aguja en lo alto, a veces la cúpula y un portón. Algunos dibujan caminos zigzagueantes y una espesa o rala vegetación, casi siempre de árboles en línea o confundidos en una mancha verde. Sin excepción, el santuario está en lo alto y para llegar a él se escala la montaña.

Algunos textos acompañan el dibujo: “Arriba es como un pueblo grande, donde venden comida, donde también hay tiendas donde venden recuerdos.”

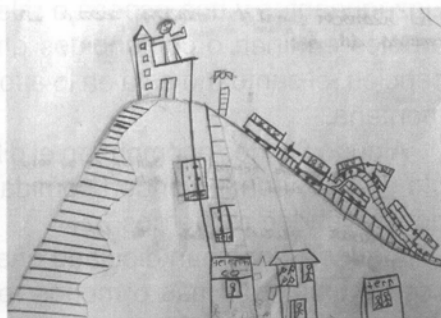
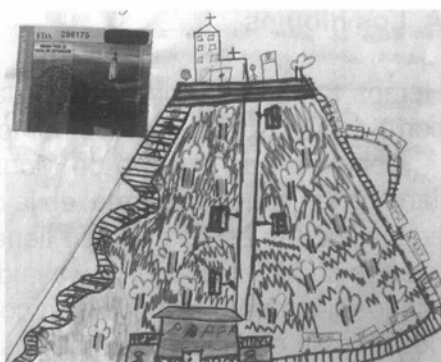
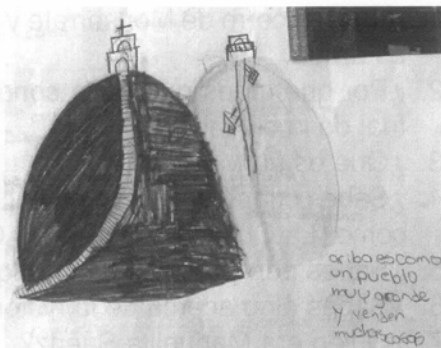
Algunos niños han dibujado una mole verde de diversos matices o uniforme, más o menos respetando los contornos visibles desde su lugar de observación. El cerro se impone y avasalla y el dibujante se sitúa en la base, contemplando la mole maciza que lo apabulla.

Un niño del 404 ha dibujado una mole de hiriente color amarillo y se ve sólida, firme, como anclada en la hoja, inamovible. Arriba, sin colores, está la iglesita sola, a medio poner sobre la

cima, a punto de salir volando. Sobresale encima de ella la cruz dibujada en negro, dos ventanitas y un portoncito tímido.

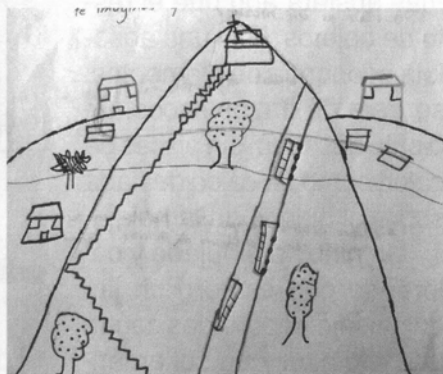
Uno de los dibujos más complejos no tiene nada que ver con Monserrate. Se trata del dibujo de una niña del 404, y representa dos casas de colores vivos, y una especie de terraza de colores suaves con abundantes puntitos que bien pueden sugerir pequeñas plantitas. Entre la terraza y las casas hay trazos verdes que bien podrían ser arbustos. Este dibujo no coincide para nada con el resto. No hay montaña, ni santuario, ni árboles, ni vías en forma de cremallera.

Un dibujo en blanco y negro representa adecuadamente a Monserrate. En lo alto el santuario y lo que se supone Cristo de pie, con los brazos extendidos a los lados, como en actitud de acogida de los peregrinos. Están muy bien delineados tanto el camino peatonal empedrado, como las rutas del funicular y los cables por donde sube y baja el teleférico. Abajo el pintor ha dibujado la estación y un monacho en el vano de la puerta con los brazos abiertos. Los vagones del funicular están bien representados y se alcanzan a ver las cabezas de los pasa-

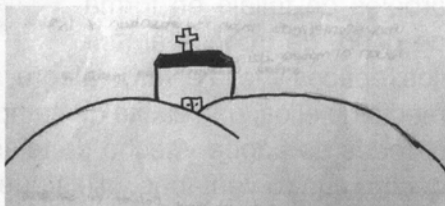


jeros y las ruedas, tres para cada vagón. Sorprende el detalle y el cuidado de los elementos del conjunto. Este dibujante ha puesto mayor atención en el sistema de transporte y poco interés ha demostrado por el santuario propiamente dicho.

Otra niña ha puesto el énfasis en el camino peatonal, resaltado con rayas rojas en plumón y el cable del teleférico. Asimismo ha dibujado árboles muy distantes unos de otros y arriba, ocupando casi toda la cima, la iglesia con dos portones a los lados, el techo que se supone de tejas españolas y dos cruces. Todo el fondo es blanco y sobresalen, en vecindades del santuario, tres niños muy juntos.



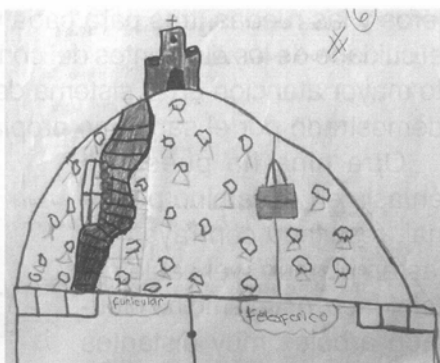
Otro dibujo, en este caso de un niño, no tiene en cuenta el cerro ni sus caminos ni vías de acceso, no solamente la iglesia de color marrón claro, con una cruz irregular en la altura, sin cielo, con



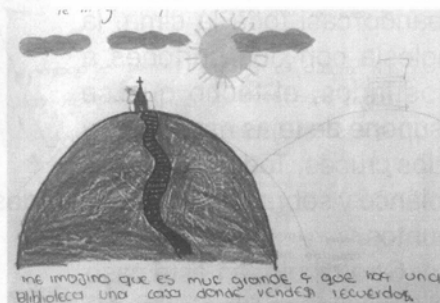
toda la apariencia de una iglesia mustia, desierta, abandonada al final de una pequeña sabana con sólo siluetas y remedos de árboles enanos, a punto de ser borrados del papel. Este dibujo revela una extraña negligencia, una especie de desidia y descompromiso, pero llama la atención por su descuido mismo.

Hay un dibujo austero, sólo trazos más o menos decididos. Muestra una mole oval, con una ancha base que llega hasta el comienzo de la hoja. Hay un vagón suelto con una sola rueda que parece a punto de desprenderse de la vía férrea. Al lado izquierdo, se dibuja una escalera como una cadena de zetas que escalaran el cerro y se encuentra al final con el funicular, el cual no está a la derecha sino en el centro, entre la escalera y el vagón

solitario. Antes de llegar a lo alto ha dibujado tres grandes escalones y finalmente la silueta de la iglesia, mucho más austera aún que el resto de objetos. Hay una absoluta economía de elementos: se trata de trazos secos, un dibujo desnudo, sin pizcas de color, como un calco de nada sobre el blanco de la hoja.



Un niño ha dibujado y coloreado con esmero un lindo paisaje: recortados contra un cielo azul y un sol amarillo, deshilachado, acurrucado en el ángulo superior izquierdo de la hoja, nueve árboles de follaje en forma de ocho, de troncos amarillos, opacos y follaje verde alegre, silueteados con tinta azul. En medio de ellos, una casita de campo, que se supone de gruesas paredes de adobe y techo de tejas cenicientas, y trazadas con decoro cuatro ventanas y seis puertas que desde lejos parecen pequeños fantasmas. Están bien pintados los cables del teleférico, rodeados de abundante verde. Hay un camino ancho, de cintura ensanchada, y en el lugar del ensanchamiento un pequeño lago, como un ojo azul que ausculta el cielo también azul. En realidad, no se trata de Monserrate, sino de un paisaje imaginado con algunos elementos puestos al azar que se espera aludan al santuario.



B. Textos

A la pregunta de **¿Por qué crees que se le conoce [a Monserrate] como “El protector espiritual de la ciudad”?**, aparecen las siguientes respuestas:

“Porque el Protector es el Señor, y nos protege en todo y también la ciudad y por la altura nos puede ver”.

“Porque Monserrate es el símbolo por excelencia de la capital colombiana, no sólo como efigie natural, sino por su carácter religioso cuyo santuario millones de peregrinos y viajeros han visitado desde su fundación en 1640”.

“Porque muchas personas han ido a Monserrate y han muerto: por eso le dicen el Protector espiritual”.

“Don Juan de Borja, Presidente del Nuevo Reino de Granada, fue quien autorizó la construcción en el lugar de una capilla dedicada a la ciudad de Barcelona (España)”.

“Porque es una iglesia grande y por eso la llaman porque está en Monserrate”.

“Porque es la iglesia más grande y donde podemos visitar a Dios”.

“Visitar Monserrate por cualquier motivo, la fe que rodea a su santuario y a cada piedra. Fue puesta en ese lugar con dicho propósito”.

“Por estar el Señor Caído de Monserrate, y la iglesia se puede ver de todos lados”.

“Porque al levantar la mirada desde cualquier punto de la ciudad es imposible no toparse con aquel cerro que está a 3152 metros sobre el nivel del mar. Él vigila a Bogotá”.

“Don Juan de Borja, Presidente del Nuevo Reino, fue quien autorizó la construcción en el lugar de una capilla dedicada a la Virgen Morena de Monserrate, cuyo santuario se encuentra ubicado en la ciudad de Barcelona (España)”.

“La ciudad de Bogotá, en la cual vivió Bolívar en Monserrate antes que Manuelita, que era esposa de un médico inglés, y era la amante de Bolívar, pero se separó y ahora se casó con Bolívar”.

“Porque muchos bogotanos suben a rezar, porque son católicos y creen mucho en el señor caído del cielo”.

A la pregunta **¿Qué es un museo?**, transcribimos fielmente las siguientes respuestas:

“Un museo es una parte donde hay cosas de la antigüedad y de nuestros antepasados”.

“Un museo es un lugar que exhibe cosas antiguas o piezas valiosas”.

“En Monserrate no hay un museo para el que hace la santa iglesia”.

“Es un lugar donde se guardan cosas que encuentran los arqueólogos de las tribus indígenas”.

“Algo donde se encuentran cosas de historia”.

“Es donde unos objetos de los años antiguos y que los arqueólogos encontraron”.

“Un museo es una exposición de personas importantes: país, nación, animal, raza, etc”.

“Un museo es donde podemos visitar cosas”.

“Es una parte que uno puede conocer; también donde podemos aprender de los antepasados”.

“Un museo es donde ponen como las cosas más antiguas y adonde van las personas más importantes”.

“Un museo es donde hay cosas del antepasado”.

“Un museo es donde hay muchas cosas antiguas”.

“Un museo es una parte donde podemos aprender y conocer”.

A las preguntas **¿Sabes cuánto tiempo vivió Bolívar en su casa conocida como “La Quinta de Bolívar”?** y **¿Quién era Bolívar?**, transcribimos las siguientes respuestas:

“Bolívar vivió dos meses”.

“Bolívar fue un libertador, y vivió en la Quinta 10 años”.

“10 años en la Quinta de Bolívar”.

“10 años estuvo Simón Bolívar en la Quinta y él fue el Libertador”.

“Él murió en 1780 y él era un señor muy amable”.

“Él vivía cerca de 469 días y él fue el Libertador”.

“Simón Bolívar vivió 10 años, desde 1820 a 1830. Él fue un fundador de Colombia y Venezuela, Bolivia y dos [repúblicas] más”.

“Vivió 10 años en la casa y él fue el libertador de cinco países”.

“Casi un año”.

“Un año y algunos días. Era un venezolano y vino a liberar a Colombia, Venezuela, Brasil, Perú y Chile”.

“En 1816 el venezolano tenía que el tiempo que Bolívar. Era que ya vivía en la Candelaria”.

“Él vivió cuatrocientos y pico de días y él era un conquistador”.

“Bolívar vivió desde 1820 a 1830 en la Quinta de Bolívar”.

A la pregunta **¿Sabes por qué se le llamaban “quintas” a esas casas?**, los niños y niñas respondieron:

“Porque tenían que pagar la quinta parte de lo que producían”.

“A esas casas las llamaban quintas porque de todo lo que producían tenían que dar una quinta parte”.

“Porque en ese tiempo a las casas le pedían una quinta parte de lo que producían y todo lo vendían de a quintos”.

“Porque tenían cosas que cualquier casa no tenía: como ganados”.

“Porque él fue presidente de cinco países”.

“Porque tenían que dar cinco quintos de lo que producían”.

“Yo no sé nada de Simón Bolívar”.

“Porque eran la cinco de las casas”.

“Porque Simón Bolívar tuvo que dar un quinto”.

“Porque tienen que dar un quinto de lo que hacen”.

“Porque eran unas casas muy grandes, como unas mansiones inmensas”.

“Porque siempre es quinta”.

A la pregunta **¿Sabes algo sobre la historia de esta casa?**, estas son las respuestas:

“Yo no más sé que esta casa era en donde vivía Simón Bolívar”.

“Sólo sé que ahí vivía Simón Bolívar pocos años con Manuelita Sáenz”.

“Esta casa fue construida durante la guerra y se la regalaron a Simón Bolívar”.

“El pueblo le regaló la casa por la valentía a Simón Bolívar”.

“Sé que esta casa era en la que vivía Simón Bolívar”.

“No, no sé nada; lo único que sé es que Manuelita Sáenz era la amante de Simón Bolívar”.

“Ahí se guardan los objetos más valiosos de Bolívar”.

“En esa casa fue donde Bolívar murió”.

“En esta casa de Bolívar todo tiene su libertad y Venezuela porque era su patria”.

“No sé mucho; sólo sé que fue de Simón Bolívar”.

“No sé nada sobre la historia de la casa”.

Los registros de los más pequeños

Los niños de preescolar y primero coinciden en las apreciaciones, por lo tanto aquí no discriminaremos mucho entre unos y otros.

El 18 de agosto de 2005, estuvieron en el auditorio de la institución educativa unos invitados especiales: se trató de una pequeña delegación del resguardo indígena muisca de Cota (Cundinamarca). En los días siguientes a la visita, los niños más pequeños vinculados al Proyecto “Veo, Juego...” respondieron algunas preguntas acerca de cómo era Bogotá hace miles de años y cómo es actualmente. Se les preguntó, además, quiénes vivían en el país antes de la llegada de los españoles y qué plantas cultivaban y qué comían los aborígenes de estas tierras.

Como es de suponer, las respuestas fueron muy sencillas, pero en líneas generales se pudo establecer que los niños y niñas poseen algunas imágenes acerca de los tiempos prehispánicos y pueden con cierta precisión distinguir entre ese tiempo más o menos remoto y los tiempos actuales. Son niños y niñas que apenas se aventuran a escribir y algunas veces es preciso traducirles entre paréntesis.

En lo concerniente a dibujos, los más pequeños logran representar con bastante fidelidad el cerro de Monserrate.

Durante un conversatorio con los niños y niñas de preescolar y grado primero, pudimos comprobar que tenían unas imágenes más o menos comunes sobre la Quinta de Bolívar, la Plaza

de Bolívar, la fauna y la flora endémicas del humedal de Santa María del Lago y de los diversos sistemas de transporte que permiten el desplazamiento por la ciudad de Bogotá.

Los mayores (niños de cuarto y quinto) tienen lecturas más complejas y reconstrucciones más amplias y ricas de los lugares visitados. Esto también se ve favorecido por los desplazamientos que han realizado antes de las expediciones. Los dibujos y los recuerdos escritos advierten que han ampliado considerablemente el conocimiento de la ciudad, que reconocen grandes avenidas y que algunos y algunas son capaces de orientarse apelando a cierto bagaje de información, como cuando un niño le explicaba al otro que se desplazaban de norte a sur y que iban por una carrera, pues éstas estaban trazadas en sentido Este-Oeste.

Las maquetas realizadas por los niños de cuarto y quinto grados nos dejan ver una ciudad proporcionada, en donde sobresalen los cerros de Guadalupe y Monserrate, los museos, la catedral, la Plaza de Bolívar, la Estación de la Sabana, las rutas de Transmilenio y el Aeropuerto Internacional El Dorado.

Existen, como es de suponer, sitios que despiertan mayor interés, bien porque han sido mitificados por la historia que han tenido oportunidad de conocer o bien porque son lugares paradigmáticos en los cuales habitan seres igualmente paradigmáticos. Los niños y niñas de los barrios periféricos de la ciudad saben muy bien que el Aeropuerto Internacional es un lugar sofisticado, más o menos fuera de su cotidianidad, y que el Terminal de Buses, por ejemplo, es un ámbito y un escenario más cercano a su vida cotidiana y a sus alcances. El sólo espectáculo de la llegada y el despegue de aviones los pone en contacto con una especie de sueño, mientras que los autobuses entrando y saliendo hace parte de sus experiencias más o menos ordinarias. Asimismo los niños y niñas saben distinguir entre los tipos humanos que suelen frecuentar el Aeropuerto o Monserrate y los que van al parque Entre Nubes o a la Plaza de Bolívar. Son capaces también de hallar las diferencias entre sus barrios de habitación y La Candelaria, los sectores de los ricos y

los callejones por donde discurren personas de al margen, vendedores ambulantes o “ñeros”.

Un examen atento de sus textos, iconografías o declaraciones informales pone de manifiesto que los niños y niñas de la institución educativa tienen una percepción similar de la ciudad; esto conduce a pensar que lo que suele llamarse **imaginario** pre-existe a las imágenes. Son éstas las que se incorporan a un imaginario instituido y durante muchos años, y quizá por el resto de vida, éste se mantiene más o menos inmodificable pese al caudal de nuevas imágenes suministradas por la experiencia mundo-vital. Los tipos humanos y los lugares considerados peligrosos, siguen siendo peligrosos aún después de haber comprobado que no lo son. Aquí se puede advertir la fuerza del estereotipo en el imaginario personal y colectivo.

Estas expediciones les abrieron varios ámbitos de la ciudad; pudieron percibir la variedad de escenarios, es decir, las distintas interacciones de los actores sociales, y que cada ámbito urbano sirve de escena para la representación de roles, que en una ciudad como Bogotá tienden a ser infinitos. Algunas expectativas del grupo de trabajo no fueron cumplidas y otras sufrieron una abierta frustración. Los niños y niñas, de preescolar a quinto, no suelen fascinarse por lo que fascina a las profesoras. Lo que está fuertemente dotado de sentido para los adultos, bien puede carecer de todo valor para los niños. El santuario con el Señor Caído casi no convoca la atención de los niños, mientras que el teleférico ejerce sobre ellos una irresistible atracción. Los niños de preescolar han registrado como una experiencia única el hecho de que pudieran compartir las boronas de sus refrigerios con las palomas de la Plaza de Bolívar, mientras que la misma estatua de Tenerani no quedó en sus recuerdos.

Echando mano de la Teoría Gestalt, pudiera decirse que lo que para nosotros los adultos es fondo, para los niños puede ser figura, y lo que para ellos es figura, para nosotros los adultos es mero telón de fondo. Las columnas del Capitolio Nacional, la severa fachada de la Catedral Primada, sus mismas escalas y los santos que insisten en leer bajo los arcos, no significan nada para los niños.

En la Quinta de Bolívar se sintieron atraídos por los cañones y las armas, y deploraron, inclusive los pequeñines de preescolar, que en los tiempos de Bolívar (primer tercio del siglo XIX) no existieran televisores, ni equipos de sonido, VHS, teléfonos fijos ni móviles, automóviles, lavadoras, ni tanto aparato sofisticado de uso cotidiano aún en familias de escasos recursos.

Los museos (incluido el Museo del Oro que fascinara a un antropólogo como Lionel Tiger¹¹) no gozan de la preferencia de los niños y las niñas, y parece ser que la razón es muy sencilla: estos ámbitos están estrictamente regulados, todo cuanto se exhibe sólo puede ser mirado, y los niños y niñas sólo se sienten a gusto cuando pueden tocar, oler, correr y trepar. Sólo las momias y el amanecer ficticio en la cámara dorada los conectan con el vientre materno y por ello tanto las momias precolombinas como la experiencia en la cámara permanecen en sus recuerdos.

Los niños y niñas, casi sin distingos de edad, tienen una incipiente y quizá dolorosa conciencia de su puesto en el mundo, de ser personas de barrios pobres, que poco o nada los identifica con otros sectores de la urbe donde han podido intuir otras formas de vida. Como seres sociales en el mundo humano-social, los escolares saben o intuyen que no todos en la ciudad somos iguales, que existen insalvables barreras sociales y que son otros, y no ellos ni ellas ni sus padres ni madres, quienes ejercen poder y control. Al acercarse al Palacio de Nariño tienen una idea vaga del poder político, de la fuerza militar, de que ciertos espacios son vedados para el resto de ciudadanos y que no todos comemos lo mismo, ni nos tapamos con idéntica indumentaria.

Es muy poco lo que los adultos podemos llegar a saber de los niños y las niñas, pero estas salidas pedagógicas nos permi-

¹¹ En la página 104 de su libro *La búsqueda del placer: una celebración de los sentidos*, el antropólogo afirma: "Al igual que la ejemplar mariposa se ve atraída por el bailar de la llama de la vela, las personas pueden sentirse arrastradas de forma bastante inexplicable por una canción, un tiovivo, una plaza atractiva o un oasis de lujo, como el Schoenbrun de Viena o el museo del oro de Bogotá".

ten asomarnos a esas mentes siempre en estado de ebullición. Porque los niños ven lo que nosotros estamos imposibilitados para ver; bien pueden darse cuenta que el rey está desnudo, mientras nosotros seguimos empeñados en alabar el traje nuevo del emperador.

Cuatro aspectos esenciales de las salidas pedagógicas

Resumiremos en cuatro ejes los logros fundamentales obtenidos con las salidas pedagógicas y las actividades de aula:

1. Leer la Ciudad de Bogotá

Bogotá es un gran texto no siempre fácil de leer y con numerosas páginas ilegibles y borrosas. Cuando los niños y niñas se aventuran por sus páginas de cemento armado, asfalto y piedra lo hacen como quien se adentra en los renglones y párrafos de un libro. Sólo que Bogotá es un libro que jamás se termina de leer, y que casi no se tiene conciencia de en qué momento se inició su lectura. Porque los niños y niñas, rigurosamente bogotanos en su gran mayoría, han estado desde siempre aquí y constituyen signos transponibles del gran texto.

Un personaje de *El Esquimal y la Mariposa*, obra ganadora del concurso de novela Ciudad de Bogotá 2004, del escritor Nahum Montt, define a Bogotá como una ciudad-libro:

“A la ciudad libro hay que leerla en el tiempo y no en el espacio. Mucha gente memoriza las calles y construye mapas mentales fragmentados e inconclusos. Yo no memorizo las formas, los espacios, sino los acontecimientos. Otros ven una ciudad personificada con múltiples rostros, pieles y olores. Yo la veo como un libro vivo que se transforma en mi memoria. La ciudad no está hecha de ladrillo y asfalto, sino de palabras y deseos. Si la ciudad es un libro escrito a diario por sus habitantes, yo soy su mejor lector, pues el libro crece y se rescribe en mi memoria” (página 75 de la primera edición de Alfaguara).

Pues bien, los niños y niñas, en compañía del grupo de trabajo, han entrado en esa abigarrada escritura, en ese laberinto

de formas y rayas, círculos y cuadrángulos que esconden misterios y esperan ansiosamente el desciframiento.

Se ha buscado en todo momento que los escolares entablen un diálogo con los ámbitos de la ciudad, con sus esquinas, sus muros, sus gigantes de hormigón, sus recias estructuras que rascan el cielo, con sus parques y ojos de agua. Los niños y niñas han recorrido su localidad y ahora pueden cerrar los ojos y rememorar la consistencia del frailejón, la piel áspera de un cerro, el aroma de las flores y moras silvestres.

Creemos que han iniciado un curso intensivo de lectura de textos y contextos. Al regreso de cada expedición, los escolares vuelven enriquecidos, con las carpetas llenas de preguntas, con las retinas atiborradas de imágenes, con la piel tatuada de nuevas sensaciones.

2. Producción textual

Con diversos énfasis y matices, con una desigual apropiación de los contextos visitados, la producción textual ha sido abundante. A lo largo de las sesiones de producción textual de los niños y niñas, siempre partiendo de situaciones significativas para ellos y ellas, hemos tenido en cuenta las sugerencias de Josette Jolibert.

Hemos comprobado que la escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, que difiere según las situaciones y que permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios (Jolibert, J., 1995:24). Reconocemos que la escritura otorga un poder, que gracias a ella se pueden convocar las personas, solucionar conflictos, divertir, soñar, agregar algo nuevo al conjunto de creaciones ya existentes, inclusive cambiar la vida y conjurar el olvido y la muerte. Los niños que han contado, con su letra torcida y sus abundantes faltas ortográficas y puntuación delirante, el recorrido por la cresta de Monserrate o el humedal de Santa María del Lago se han hecho mejores sin duda, han dejado testimonio de una visita, de un paseo, de una expedición. Y allí han de permanecer sus textos como condensación de una vivencia.

En la vía de Frank Smith, hemos comprendido que aprender es básicamente una tarea social, que los niños y niñas aprenden sobre todo de sus pares, que conjuntamente con ellos se hacen socios del club de lectores de la ciudad y de productores de textos sobre la ciudad. Sabemos ahora que la escritura es la puerta de ingreso a muchos otros clubes (Smith, Frank, 1994:7).

Es posible que algunos de estos escolares de la “Manuelita Sáenz”, mañana o pasado mañana, más allá de estas aulas y estos muros, participen de diversos clubes de montañistas, biólogos, ecólogos, defensores de animales, exploradores, espeleólogos, buscadores de oro.

En estas expediciones hemos intentado pasar por maestras informales, compañeros de viaje, romeras que también necesitan reencontrarse consigo mismas e iniciar de la mano de los niños y niñas la ceremonia del desciframiento de ese gran texto esotérico que es nuestra ciudad capital.

Una niña dejó en apretadas líneas, sin siquiera dejarse perturbar por una pausa, su visita al Jardín Botánico:

“Salimos del colegio llegamos al Jardín Botánico entramos tomamos fotos vimos patos les tomamos fotos luego comimos nos dijeron las clases de árboles y de hojas luego fuimos al invernadero donde hay distintas clases de climas entonces entramos a tierra fría y iba cambiando a tierra caliente luego salimos y llegamos al colegio”.

Esta misma niña deja en este frenético texto su experiencia en la Feria del Libro:

“Salimos del colegio llegamos a la feria entramos y fuimos a todas las vitrinas de muchos libros donde leyeron un libro al otro grupo de nosotros yo no estaba en ese momento estaba con Rocío viendo una demostración de dragones con plastilina luego nos fuimos para el colegio y en el camino nos varamos y llegamos a las 4:30 y nuestros papás estaban preocupados”.

3. Aprendizaje cívico

En los recorridos por la ciudad hemos estado atentas al comportamiento de los niños y niñas y a la variedad de las actuaciones

en los diversos escenarios. Pudimos comprobar que el aprendizaje cívico comienza *in situ*, que nadie puede configurar *a priori* un sistema de normas de comportamiento, sino que éste va tomando forma en los distintos escenarios, y que lo funcional en un escenario dado no sirve para otro. De esta manera comprendimos la complejidad de las llamadas “competencias ciudadanas”.

Mientras observábamos a los niños y niñas bambolearse en el teleférico o subirse a horcajadas en los cañones de la Quinta de Bolívar, ante la mirada reprensiva de las guías, llegaban las ideas de Castoriadis: la democracia es una verdadera creación política, una invención colectiva (Mayordomo, A., 1998:202). Confeccionar un tejido normativo al margen de la experiencia de apropiarse la ciudad, de hacerla nuestra en el día a día, sin que los distintos poderes parapetados en cada escenario acepten que los niños y las niñas son personas y que necesitan vivir y vivenciar el derecho a la ciudad, es algo totalmente inútil.

No pocos padres, madres, maestros y maestras se quejan del mal comportamiento de los niños y las niñas, de la poca falta de modales, de la “gaminería”¹² y maneras bruscas que exhiben en un paseo, en la casa de un allegado o allegada, en la calle, en un parque, en un cine, en un restaurante, en un supermercado, en una biblioteca pública, etc. Y se configura ese círculo vicioso característico de nuestro medio: el niño y la niña no se llevan al paseo porque se portan mal; y a menudo se olvida que se portan mal porque nunca los dejan actuar en diversos escenarios más allá de la casa o la escuela.

Estas salidas pedagógicas han permitido comprobar que la única manera de educar cívicamente a los escolares es permitiéndoles apropiarse de los escenarios propios de la *civitas*. A medida que circulen e interactúen en escenarios más comple-

¹² Philippe Ariès, en su libro *Ensayos de la memoria (1943-1983)*, nos recuerda que entre 1910 y 1920 bandadas de niños mal vestidos, con gorras de hombre, invadieron las calles de Montmartre. Fueron conocidos como los “pequeños *poulbots*” por el artista que los pintó. Hasta estas ciudades llegaron con el nombre de los “*gamins* de Montmartre”, y desde entonces el término “*gamín*” (así como sonaría en castellano) se empleó para nombrar a los niños y niñas de la calle.

jos, van afinando su comportamiento, van reconociendo las reglas de los diversos juegos en los que solemos jugar los seres humanos. A más juegos, más internalización de normas, y a mayor internalización de normas, mayor destreza y habilidad sociales por parte de los actores.

En el libro *Tú y los otros*, Michael Argyle y Peter Trower le dedican un aparte a las habilidades sociales y ponen el símil entre la persona que conduce un automóvil y la persona que se conduce en un escenario social dado. Ambas tienen un propósito; el conductor llegar a un destino determinado y el habitante también desea actuar correctamente en una situación determinada. Pero el conductor puede fracasar en su empeño si no conduce adecuadamente; la persona del ejemplo puede fracasar una y otra vez en su empeño en lograr éxito en las relaciones sociales si no *se conduce* de conformidad con las circunstancias. Descubrir cómo comportarse en una situación u otra es parte de esa competencia especial llamada competencia social, la cual trasladada al ámbito urbano se llama competencia ciudadana.

En las salidas pedagógicas hemos podido comprobar que los diversos escenarios urbanos no están planeados para recibir niños y niñas, ni siquiera aquéllos relacionados directamente con la educación: bibliotecas, museos, parques de diversión. Los y las empleadas son demasiado rígidos, poco entrenados para tratar con niños y niñas en grupos. El excesivo celo que ponen en mantener el orden termina creando tensiones y dispara el mal comportamiento de los menores.

Nos hemos dado cuenta que existen diversos comportamientos: conocemos muy bien la manera de actuar e interactuar de las y los estudiantes en el aula de clase, no así en el patio, y casi desconocemos por completo cómo suelen ser los niños en la calle o en la casa. Las salidas a los diversos escenarios urbanos reseñados han permitido descubrir otras formas de actuar en grupos fuera de los escenarios domésticos y domesticados. En el ámbito de la institución educativa existe un comportamiento aprendido a través de los años, una presión de grupo y un control por parte de los adultos; ya en otros escenarios de opera-

ción, los niños y niñas se pierden, y casi nunca el tiempo es lo suficientemente prolongado para que terminen realizando una buena captación del entorno. Han dicho los psicólogos que el grupo numeroso transmite en los individuos una sensación de poder trascendente (Smelser, Neil, 1989: 18), y hemos podido darnos cuenta de eso: los 200 niños se comportan muy distinto que los cuarenta o treinta de cada uno de los cursos tomados por separado y bajo el control de la maestra en su respectiva aula. En los grupos aún más pequeños, el control de la persona investida de autoridad es mayor y cada participante se halla controlado por el otro.

En el aula, en el auditorio de la institución, en el patio, en las distintas dependencias administrativas, inclusive en los baños y la cafetería, los niños y niñas saben que están en un área donde existen ciertas y definidas “prescripciones culturales”. Pero en Monserrate, el Museo del oro, el humedal de Santa María del Lago, Transmilenio o el Aeropuerto están fuera de ese ámbito de prescripción cultural. Y ocurre que allí se desordenan, se aprovechan de la situación y burlan con mucha facilidad las normas que de grado o por fuerza deben observar en la institución educativa.

Aventuramos la hipótesis que a mayor tiempo dispuesto para estas salidas, mayor adquisición de habilidades sociales y competencias cívicas. El aprendizaje cívico, pues, sólo es posible lograrlo en los diversos escenarios urbanos. Sin embargo, la institución educativa cree con mucha frecuencia que puede educar en ciudadanía a niños y niñas fuera de la ciudad y en frío, antes de toda experiencia.

4. La lúdica como estrategia de aprendizaje cívico

Por su desenfado, por todo lo que tiene de apuesta y de aventura, el proyecto “Veo, Juego, Leo, Escribo rodando por mi ciudad” es una experiencia lúdica. Hace muchos años el poeta y dramaturgo alemán Friedrich Schiller escribió: “El hombre sólo es íntegro cuando juega”. Jean Chateau habla de juegos serios como el Arte, la Ciencia y la Religión. Se juega a pintar o a rimar,

de la misma manera como se juega ajedrez; y el estudioso francés va más allá al considerar inclusive los mitos que Platón interpola en sus *Diálogos* como un juego [filosófico] (Chateau, Jean, 1970:13).

Ya Claparède decía que la infancia sirve para jugar e imitar; preguntar por qué el niño juega, dice Chateau, es preguntarse por qué es niño. Sin risas y sin juegos es imposible imaginarse la infancia (1970:14).

En todo cuanto hemos hecho, sea directa o indirectamente relacionado con el proyecto de investigación, hemos tenido en cuenta que infancia y juego constituyen una unidad indisoluble: cuando la una desaparece, se esfuma el otro, cuando el otro mengua, se empobrece la otra. Y no dudamos en admitir que el ser más dotado es aquel que más juega. Los niños y niñas han tenido, pues, en este tiempo de las salidas una incomparable oportunidad de jugar: con la vista de tantos paisajes, con los nuevos ejercicios de sensibilización, en el acto de hacer una maqueta de la Bogotá visitada, al retornar en el tiempo y convertirse en un aborigen que amasa el barro y hornea el cacharro.

Reconocemos que existe una moralidad implícita en el juego y hemos comprobado que esta moralidad es asumida pasivamente por el niño y la niña menores de diez años. También afirmamos que no existe contradicción entre el juego, como acto de libertad y afirmación personal, y el respeto a las reglas como partes de la vida social. Hemos podido descubrir que es apenas una apariencia eso del desorden infantil; en realidad el niño y la niña buscan un orden, quieren ordenar las cosas, naturalmente que a su manera y por fuera o a veces en contra de lo que nosotras las maestras juzgamos ordenado.

Por ello la lúdica fue la clave para comprometerlos en las actividades. Cuando al niño se le deja en libertad es mucho lo que es capaz de dar y darse a sí mismo. Es bueno que sepa que quien actúa es él y que el escenario le invita a actuar de una manera determinada; que para subir una escalera debe organizar los pasos, disponer los pies de una determinada manera, controlar los movimientos, abrir bien los ojos, concentrarse en

cada peldaño. Sólo quienes observan ese tejido de reglas logran llegar al último peldaño ilesos y triunfantes.

Actor social, escena, escenarios y puestas en escena

Todo lo anterior se entiende mejor si se asume la ciudad como una escena en la cual se configuran millones de escenarios, es decir, interacciones sociales; que los niños y niñas son actores sociales y que realizan numerosas puestas en escena, interpretan roles e improvisan en todo momento.

Constantín Stanislavski sugería a los actores que debían restringir en forma automática la esfera de su atención, concentrándose en lo que entra en ella y apoderándose sólo semiconscientemente de lo que entra en su aura (1964:24). A esto él lo llamaba *soledad en público*. Lo mismo diría Arthur Miller años después. Actuar (en el escenario del teatro) es conducirse frente al público como se conduce uno en la vida privada y a solas. Los actores sociales si bien a veces practicamos la soledad en público, casi siempre interactuamos con los demás. Es decir, somos muy conscientes de la presencia de los otros y esperamos reciprocidad.

Cada escena o lugar (que más que físico es simbólico) tiene sus propias narrativas. Lo social es una construcción permanente, jamás cesa ese telar de urdir y tramar. Cuando ya no estemos, otros tejedores seguirán accionando el telar y nuevos hilos se entrecruzarán para confeccionar la red social. Una ciudad como Bogotá jamás cesa de tejerse y destejerse como la legendaria mortaja que la reina Penélope sigue empeñada en tejer de día y destejer de noche para postergar el sí a la jauría de pretendientes. Lo curioso del mundo social es que los individuos somos tejedores y tejido al mismo tiempo; somos hilos de la tela y al mismo tiempo quienes accionamos el telar.

Entendemos cada escenario como pequeños mundos sociales que representan universos y redes de símbolos. Por eso es posible la interpretación y por ello mismo captamos sentidos o nos sentimos momentáneamente perdidos.

Los niños salen de la escuela (su escena cotidiana en la cual construyen diversos escenarios) y ruedan por la ciudad; deben ver, jugar, leerla y escribirla en cada nuevo sistema de relaciones, en cada nuevo segmento del tejido. Y una vez llegan cambian con su sola presencia los datos y los posibles de cada uno de esos pequeños universos de sentido. Los escolares al llegar a un humedal o un museo tienen la virtud de introducir modificaciones en lo aparentemente lo mismo.

Armando Silva ha dejado dicho que nada en el ser humano es simplemente presentado, sino *representado* (Silva, Armando, 1984). Cada uno de los niños y niñas construye su lugar gracias a sus acciones e interacciones. Por eso confiamos en que la presencia cada vez más masiva y frecuente de escolares en la gran escena del mundo urbano contribuya en la humanización de la ciudad misma. Para decirlo en los términos del arquitecto Germán Samper, confiamos en que la urbe se haga potable, se convierta en un recinto acogedor.

Paul Watzlawick (1989) define mensaje como una unidad comunicacional singular, independientemente de si es recibido y adecuadamente interpretado por los receptores. Alguien puede demandar ayuda desde una alcantarilla y jamás recibir ayuda; sin embargo, nadie niega que emitió mensajes. La comunicación comienza cuando esos mensajes son recibidos e interpretados. El intercambio de mensajes entre seres humanos se llama interacción. Toda interacción exige la reciprocidad.

En nuestro proyecto hemos estado preocupados por la interacción entre los niños y niñas, entre nosotras y ellos y ellas, y entre otros educadores y padres y madres de familia con los estudiantes. De la misma manera, en cada nueva escena hemos propiciado la configuración de escenarios amables y formativos. Cada salida ha sido una oportunidad de aprender y aprehender el complejo universo simbólico de la ciudad capital, sin que jamás agotemos las posibilidades ni nos sintamos satisfechos con los logros. Porque cada incursión en la ciudad nos hace ser más seres urbanos y al mismo tiempo más extraños a la ciudad misma.

La ciudad es como el ogro Shrek: una gigantesca cebolla, y cada que quitamos una capa nos damos de cara con otra; son velos y velos, y cada que desvelamos un lugar nos hallamos envueltos en un nuevo velo, en el tiovivo de los desvelos. La ciudad es inagotable, inabarcable, inasible como las figuras de la pantalla del televisor o el cine; juega a ser la misma mientras cambia de máscaras, y las máscaras son infinitas.



La ciudad vista desde el Cerro de Monserrate.



La ciudad y sus escenarios reciben a los niños, niñas y los docentes. Visita al Santuario en el Cerro de Monserrate. Profesora Clara Isabel Parrado T. con los estudiantes del curso 103.

Capítulo 7

Nuestros relatos y miradas

RELATO DE UNA VIAJERA POR LA PEDAGOGÍA Y LA CIUDAD

Por: Leonor Rodríguez Valbuena

La investigación como viaje

Abordar la investigación desde nuestro quehacer y, sobre todo, tratar de develar desde cuáles tendencias pedagógicas nos paramos, que justifiquen nuestras prácticas, constituye una aventura que nos remonta a muchos parajes insospechados, que nos obliga a hacer un alto en el camino para revisar, compartir, repensar y retomar.

Aunque es evidente que las concepciones de enseñanza, aprendizaje, ciudad, niño (a), comunicación, que en nuestro caso particular, y que aquí hoy nos ocupa, se mantienen implícitas. En el ámbito escolar no es frecuente su develamiento, pero repercuten en el proceso de construcción del conocimiento individual y orientan nuestras prácticas.

Esa falta de explicitación nos impide reflexionar sobre ellas y realizar contrastes con nuevas informaciones que posibilitarían su reelaboración y la integración de nuevos conocimientos.

Es por ello que preferimos asumir la investigación como un viaje, un viaje en el que, como diría Walt Whitman:

“Nadie, ni yo ni nadie, puede andar este camino por vos.

Vos mismo lo recorrerás.

No está lejos, está a tu alcance.

Tal vez estés en él sin saberlo, desde que naciste.

Acaso lo encuentres de improviso, en la playa o en el mar”.

Desarrollar un proyecto no implica solamente un cambio en la manera de planificar, sino fundamentalmente en la manera de encarar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de enfocar las diversas disciplinas, y en el "pacto didáctico", en el acto comunicativo con nuestros(as) estudiantes pretendemos que la escuela se transforme en un espacio de reflexión y acción, de cuestionamiento y de investigación, en el cual se viva la experiencia de aprender con otros, en equipo.

Como lo dije alguna vez: "El viaje es una vía, un método que nos conduce al conocimiento de nosotros mismos y de otros mundos; es el periplo por la reflexión de lo que cotidianamente hacemos, de qué hablamos, del cómo hablamos y actuamos con nuestros niños, niñas y jóvenes; de los saberes que queremos compartir con ellos y ellas. El viaje nos lleva más allá de nosotros(as) mismos(as), y produce hondos cambios en nuestros espíritu, porque nos hace más sensibles y atentos, más receptivos y perceptivos.

Pero sobre todo, esta aventura nos ha enseñado a escribir, a reseñar, a registrar, porque de muy poco sirve recorrer un territorio si no guardamos en una memoria los avatares del viaje; así sabremos luego cuáles han sido los peligros y cuáles las batallas, las ganadas, pero sobre todo las pérdidas. Nunca se ha sabido de un viajero que no haya sido pensador, con su infaltable diario o bitácora de viaje: Caldas, Bolívar y Humboldt fueron lo que fueron por el poder de la escritura.

Todo viajero emprende un viaje, sin saberlo, hacia su propio corazón, hacia el corazón del recorrido que han emprendido otros. Porque se aprende también a mirar, a agudizar la mirada sobre las prácticas, los saberes, el recorrido, las intenciones y las metas de los otros viajeros para revisar las propias".

Este viaje compartido con otros es difícil, porque cada caminante tiene su ritmo, su estilo; y no siempre estamos dispuestos a respetar miradas, a hacer el ejercicio de la alteridad, y entonces se nos entrecruzan intereses y aparece el conflicto, la desazón y la impaciencia, hasta la intolerancia.

Pero se va comprendiendo y aceptando que la interacción es una acción de doble vía entre dos o más sujetos, en la cual hay una variedad de reacciones según las razones e intereses de los mismos; depende del tema, de la problemática o la sorpresa de un acto inesperado. De lo que sí estamos seguras es del rasgo característi-

co de la interacción, la producción de secuencias de acciones llevadas a cabo por los sujetos que se relacionan entre sí, controlando de esta forma el “hacer” y el “decir”, que, en apariencia, son coherentes, pero que están sujetos a los avatares del movimiento discursivo según la intención comunicativa.

○ Agregado a lo anterior, las tensiones lógicas y normales a las que implica enfrentarse, para algunas, a una situación nueva que exige poner lo mejor de sí misma y el estar en la mira de colegas y pares que esperan resultados y acciones para apuntar o señalar frente al trabajo que, en algún momento, desean o recónditamente han querido abordar, pero que no hubo la suficiente valentía para armar maletas y emprender esta aventura.

¿Cómo emprendimos este viaje?

Es indudable, en primera instancia con nuestros saberes; como cinco maestras muy diferentes, pero con las mejores intenciones, la intención de que nuestros niños y niñas conocieran la ciudad que no habían tenido oportunidad de recorrer, que aún no amaban porque no sabían cómo hacerlo, y en ese pequeño aporte que pudiéramos brindarle, aprender en la ciudad, de la ciudad, con la ciudad, y así aprehenderla mejor.

Poco a poco nos volvimos conscientes que la mejor forma de abordar nuestro trabajo investigativo era abordarlo desde el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por abordar el objeto de estudio y los argumentos con los que opera para lograr una descripción acorde con el contexto socio-cultural en el que ubican los sujetos, los eventos y sus relaciones.

Y la Investigación/Acción, explorando nuestro problema: “el cómo llevar a nuestros niños y niñas hacia el conocimiento real de algunos espacios y contextos de nuestra ciudad para religarlos a ella, desarrollando sus competencias comunicativas, a través de los escritos que producen en cada una de sus expediciones pedagógicas”, igualmente en doble vía, se nos presentaba como reto “vincular el currículo a dicho conocimiento, y en ese vínculo abrir los espacios y rejas de la escuela para que la ciudad entre en ella y se convierta en un escenario pedagógico, por el que circulen sus personajes, actores y directores”. Claro que significa para nosotros un desafío enfrentarnos de un modo flexible ante múltiples

caminos muy poco o casi nada señalados y señalizados, porque en nuestro país estos discursos de “Ciudad educadora”, “Escuela-Ciudad-Escuela”, “La ciudad como escenario pedagógico” son relativamente nuevos, así que era menester comprobar que se reformulan, se reinventan y se producen conocimientos de un modo vertiginoso; esto obliga, en consecuencia, a reconsiderar nuestras prácticas, hábitos, los esquemas fundamentales de cada disciplina, integrando la nueva perspectiva con las tradicionales y renovando su universo conceptual, metodológico e instrumental.

¿Por qué y para qué este viaje por la ciudad?

Hoy más que nunca, a pesar de las contradicciones, los maestros(as) tenemos la posibilidad de experimentar, porque estamos más cerca de nuestros estudiantes y valoramos la consigna de “aprender a aprender”, de adquirir la capacidad y la habilidad para conocer y producir conocimientos, para internalizar los mecanismos propios de las diversas disciplinas, para ponernos en los ritmos y las carreras de los tiempos; una de ellas y ellas es la tecnología que incesantemente invade nuestras vidas.

Al respecto, otra de las dificultades que invade nuestro sistema educativo formal es la acción de los “medios” masivos de información, la propaganda y la incitación al consumo de productos y de usos; esta lucha real o potencial con otros agentes socializadores en algunos casos obstaculiza el cumplimiento de nuestros objetivos. Por tanto, se nos impone el reto de crear y dotar a nuestros niños y niñas de elementos críticos para que puedan apropiarse de una actitud analítica y de sujeto protagonista. Esto es, abrir el sistema educativo al medio socio-cultural (ciudad) e incorporar los conocimientos, actitudes y destrezas necesarios para responder a los profundos y acelerados cambios de la sociedad en estos tiempos.

De esta manera, los aportes de las diversas áreas cobran sentido en la medida que se articulan en un proyecto integrador valorado por su importancia social y pedagógica desde la Secretaría de Educación, ya que se articula al Programa “Escuela-Ciudad-Escuela”.

Vemos, pues, como a nuestros chicos y chicas les agrada más venir a la escuela, es decir, los captamos y atraemos, porque ha-

cen actividades que atraen su atención e interés, los sacamos del aburrimiento y el tedio de una “jaula” de clase.

¿Qué han aprendido los niños y niñas, y cuánto hemos aprendido las maestras?

Han aprendido a conocer y respetar su ciudad, las señales de tránsito, de manera lúdica, los medios masivos de transporte, han subido al Transmilenio.

En el humedal de Santa María del Lago conocieron el árbol sagrado de los Muisca, el “mano de oso” y la “tinta”, y en general todas las especies endémicas y además supieron porque se llaman así.

La historia del Bobo del tranvía, de la Loca Margarita... Supieron además que el Conde Cuchicute no era de Bogotá, sino un personaje de San Gil (Santander), y que todo esto hace parte de la historia de nuestra ciudad. Asimismo conocieron los nombres de algunas calles de La Candelaria: La Calle del Fantasma, Calle de la Agonía, Calle del Camarín del Carmen.

Conocieron, desde sus entrañas, al “Vigía espiritual de la Ciudad”, al cerro que vigila desde nuestros ancestros los Muisca. Y no sólo Monserrate, sino otros cerros orientales y los pasos sobre ellos y el verde que circunda nuestra cotidianidad.

Asimismo los recorridos los llevaron a la biblioteca “Virgilio Barco Vargas”. En la XVIII Feria Internacional del Libro se pusieron en contacto con las letras y el diálogo con los escritores como Irene Vasco, Celso Román, quienes supieron sumergirlos en *El imperio de las cinco lunas* y en conjuros y sortilegios.

Supimos que el conocimiento no está dividido ni fragmentado; que un conocimiento nos lleva a otro en cada área o campo científico. Que tradicionalmente se realizan separadas en diversos circuitos o compartimientos estancos, tanto en el nivel de sus paradigmas y prácticas específicos, como en lo relativo a la comunicación del resultado de sus investigaciones.

El objeto de investigación es la ciudad con sus múltiples facetas, con sus problemas fundamentales, y para abordarla es preciso articular las disciplinas del currículo procurando así dotar de sentido el aprendizaje.

Tanto maestras como niñas y niños desarrollamos actividades de búsqueda de información, observación, reflexión, producción y suministro de nueva información.

¿Cuáles son las proyecciones del viaje?

- Promover la elaboración de proyectos de aula y a partir de éstos de proyectos institucionales e inter-institucionales, en los cuales de ser posible participe toda la comunidad educativa.
- El intercambio de las experiencias de aprendizaje, tanto en una escuela como en la interacción con otras. Esto implica la formación permanente de los maestros y maestras, talleres, autoaprendizaje y encuentros de evolución y socialización.
- Estos reconocimientos de la ciudad señalan un camino para crear situaciones de aprendizaje. En los procesos de investigación, cualificación y producción de saberes, estudiantes y maestros pueden integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las diversas áreas.

EN LAS ALAS DE LA AVENTURA

Por: Clara Quevedo Vega

Al iniciar esta aventura, había muchos miedos. Miedo al quehacer investigativo, miedo a las reacciones del grupo de niños y niñas, y de sus padres; miedo a asomarnos a esa gran urbe y contemplarla, y gozarla como oportunidad lúdica y de posibilidad de construir conocimiento con los escolares.

Sin embargo, el tiempo pasó rápido, quizás más rápido de lo que yo misma hubiese deseado, y ahora estamos a pocos pasos de concluir, por lo menos por este año de 2005, esta bitácora de sueños, juegos y uno que otro contratiempo.

Decidimos por consenso iniciar por lo más próximo a la vida y cotidianidad de nuestros estudiantes, así que la primera parada en este viaje de "Veo, Juego, Leo y Escribo rodando por mi ciudad" fue un recorrido por la Localidad Cuarta.

Salimos temprano de las instalaciones de nuestro colegio en un bus: los niños y las niñas estaban expectantes y curiosos. Durante el recorrido, la guía se esforzaba por mostrar las diferencias arquitectónicas y datos históricos de interés; sin embargo los intereses de mis chiquitines iban por otros rumbos: los espacios abiertos que propiciaban apuestas de carreras.

El parque de Villa Javier, en el que pudieron disfrutar del refrigerio y un rato de juego en los pasamanos, columpios y rodaderos, resultó de máximo interés. Al reconocer su casa o la casa de algún familiar llenaba el bus con sus gritos y sus ojos brillantes de emoción al decirme: “Profe, es mi casa” o “Aquí trabaja mi mamá”.

Lo primero que compruebo es que mis niños y niñas empiezan a reconocer a Bogotá como “grande y bonita”.

Segunda salida

Bogotá es un inmenso hervidero de posibilidades: artísticas, culturales, lúdicas. En esa oferta de posibilidades, nos decidimos por una visita a la XVIII Feria Internacional del Libro.

Durante el recorrido, pudimos reconocer lugares del centro citadino, la Avenida Décima y la Caracas por donde transitan los articulados de Transmilenio.

Al igual que la salida anterior, sus intereses se enfocaron hacia el juego. Fueron sugestionados por el gran dragón y la serpiente que simbolizaban el encuentro de dos culturas. Recuérdese que esta Feria del 2005 tuvo como país invitado de honor a la República Popular China. Los niños y niñas se sintieron a gusto en los espacios habilitados para el correteo y el juego. Una vez en la institución educativa y puestos a dibujar todo cuánto habían observado, los dibujos siempre contemplaron el gran arco que enmarca la entrada a Corferias.

En nuestro afán de vincular al resto de la comunidad educativa en el proyecto, decidimos hacer un circuito lúdico-textual para conmemorar el Día del Idioma. Los niños y niñas de Básica Primaria y Preescolar tuvieron la oportunidad de rotar por diversas expresiones de nuestro idioma.

Para esta ocasión, yo encarné “Una abuelita cuenta cuentos”, y narré un relato, “Megatronix en la ciudad”, que permitió, de una manera lúdica, indagar qué tanto conocían los lugares más signifi-

cativos de Bogotá los escolares. El resultado fue comprobar que los mayorcitos conocen algunos museos, la Biblioteca “Virgilio Barco Vargas”, el Jardín Botánico, el Parque Simón Bolívar, y grandes sitios de diversión como Salitre Mágico y Mundo Aventura (esto porque los padres los han llevado en algunas ocasiones).

Asimismo pudimos darnos cuenta que más de la mitad no ha subido a Monserrate, y quienes sí han subido lo han hecho a pie.

En cuanto a su expresión escrita, se nota que a la mayoría le cuesta mucho trabajo elaborar textos cortos. Contestan con palabras muy obvias y falta estructura textual.

Visita al Museo del Oro

Ya en este tercer recorrido, niños y niñas reconocen con mucha mayor seguridad algunas avenidas principales como la Décima, la Séptima y la Caracas. Adoptan conductas apropiadas, siguen las instrucciones e interactúan con la guía con naturalidad. Demuestran asombro por las reliquias y momias. Les gustó mucho el salón de la laguna, les impactó la ilusión de movimiento y la ambientación (luces y música), que estimularon su imaginación.

Para reforzar esta experiencia, se invitó al colegio a un representante de la etnia huitota, quien sostuvo un conversatorio con los niños y niñas de los grados implicados en el proyecto.

En las actividades posteriores se evidenció cómo fueron impactados por los elementos del vestuario, las plumas y su colorido, los collares y demás adornos. Durante el conversatorio, sus preguntas iban encaminadas hacia el por qué ellos no tenían adornos de oro.

En el humedal de Santa María del Lago

Una vez más se constata la profunda comunión que existe entre la Naturaleza y los niños y niñas. Su actitud de respeto y cariño hacia los animalitos y las plantas, la urgencia de mantener sin contaminar las fuentes de agua, fueron constantes en sus trabajos posteriores. Ya su producción escrita se acerca mucho más a la escritura formal, estructurando en su pensamiento procesos lectores y escritores.

Conversatorio con la cultura muisca

Nuevamente la institución educativa “Manuelita Sáenz” abre sus puertas para recibir a una delegación de indígenas, esta vez del Resguardo de Cota. En este encuentro se pudo constatar cómo ha aumentado la capacidad de escucha de los niños; durante la larga sesión, en la cual hubo rituales propios de los aborígenes, los niños y niñas mantuvieron una actitud participante, alegre y respetuosa.

Visita a Monserrate

Fue una de las salidas que más impactó al grupo de chiquitas y chiquitos, ya que sólo 4 habían subido antes y lo habían hecho a pie. Se evidenció en las interacciones con sus pares y con la profesora una mayor pertinencia y fluidez en las preguntas. Igualmente se notó curiosidad hacia la tecnología, a través de preguntas: ¿Cómo se sostiene el teleférico? ¿Cómo se maneja el teleférico si no hay chofer? Reconocieron la historia de los cerros tutelares de Bogotá y en ello se evidenció su dimensión trascendente en un monumento de oración en el interior de la capilla donde guardaron una actitud de recogimiento y respeto. Desde la altura, pudieron constatar el tamaño de Bogotá y verificar por sí mismos que en todas las salidas habíamos estado dentro de la ciudad, borrando así las fronteras imaginarias que preexistían en ellos y ellas.

Visita a la Casa Museo Quinta de Bolívar

El asombro ante las condiciones de la vida cotidiana del primer tercio del siglo XIX era evidente; de la misma manera se puso en primer renglón que estos niños y niñas son hijos de una Era Tecnológica: les parecía inverosímil que en esa época no hubiese luz eléctrica, televisores, VHS, DVD, CDs y computadores.

Salida a la Plaza de Bolívar

Al igual que en la primera salida, y a pesar de los esfuerzos de la guía por encauzar su atención hacia la riqueza de modelos arquitectónicos que ofrece la plaza, mis niños y mis niñas estaban fas-

cinados por el gran espacio abierto por donde podían corretear las palomas y/o compartir con ellas las boronas de sus refrigerios.

EN UN CONSTANTE DESCUBRIMIENTO CON LOS OTROS

Por: Clara Isabel Parrado Torres

"Es pertinente recordar que lo que nos queda después de muchos años de formación en la escuela o la universidad, de convivencias en la calle o la familia, no son tanto cadenas de argumentos o bloques de información sino el recuerdo del clima afectivo e interpersonal"

LUIS CARLOS RESTREPO (1994)

En el camino hacia una escuela que tenga en cuenta la ciudad como un espacio de cultura, arte y juego, una ciudad educadora, nos hemos adentrado en esta experiencia, teniendo en cuenta las propuestas del programa Escuela-Ciudad-Escuela, del Plan Sectorial de Educación 2004-2008.

Pensar en Bogotá: una Gran escuela, en sus propósitos como lo expresan en el Plan Sectorial de Educación, para los niños, las niñas y los jóvenes de Bogotá, "busca que desde el sector educativo la ciudad se transforme en una ciudad moderna que tenga en cuenta las personas, que las invite a participar y las ayude: que se comprometa con sus ciudadanos" se presenta como un reto, y ha sido un reto: iniciamos esta aproximación a una ciudad compleja, llena de contrastes, con sectores pobres, marginados, una ciudad que en muchas ocasiones no está preparada para acoger a los niños y las niñas. ¿Cómo poder pensar en una ciudad moderna en donde todos tengamos las mismas oportunidades y seamos tratados de la misma manera? ¿Cómo, cuando hay hambre y pobreza, cuando los índices de inequidad son tal altos?. Es aquí donde entramos a mediar, planteamos estrategias para minimizar estos factores que vulneran a nuestra población escolar y a la infancia en general.

Como maestros y maestras, actores sociales, tenemos una gran responsabilidad, es urgente asumir estos retos; sí, sin sentir que

sea obligatorio o imperativo, asumirlos de manera que se disfrute, que, en últimas, nuestros estudiantes y nosotros mismos gozemos de las expediciones a la ciudad, de las oportunidades de reconocernos unos a otros en esas nuevas formas de interacción. Y así fue este año de experiencias entre los placeres y displaceres, predominaron los momentos de placer, de ansiedad por la nueva salida pedagógica, de la emoción por “salir” del aula, de subirse al bus, de llevar el “comiso”, los paquetes de golosinas.

Es un pretexto la ciudad. Para iniciar esa ruptura entre las fronteras de la escuela y lo que sucede en el “afuera”, iniciamos este proceso con muchas expectativas, y en esos momentos de planeación se quiere abarcar todo, vienen a la cabeza infinidad de sitios, los museos, los parques, plazas, etc., siempre queriendo salir, ir a, pero, en esa perspectiva de interacción de doble vía, no son muchas las propuestas de traer ciudad a la escuela, y tampoco se prioriza, no, queremos es salir y conocer, sí, conocer nuestra diversidad en medio de las dificultades. Aprender lo que tal vez cotidianamente vemos, pasamos por allí, pero no nos detenemos a observar, a ver, jugar, leer, como lo dice el proyecto a dejarse rodar en esos sitios, espacios, personajes, en la naturaleza que espera ser descubierta, tocada, olida, recorrida.

Ha sido un aprendizaje mutuo, reconocer la historia de la ciudad, nos lleva a investigar, leer, conocer con anterioridad los datos y detalles de los sitios a visitar, iniciamos por la localidad, el barrio, y ya es una ganancia, pues, la mayoría de nosotras no vive en la localidad, trabajamos aquí en “San Cristóbal Sur, localidad 4^ª”, entramos y salimos como si no quisiéramos ser notadas, se entra a la escuela, a ese nicho que representa alguna seguridad, y se sale casi velozmente. Pero aquí es la oportunidad de tomar un aliento y pensar en los niños y niñas que la habitan, ellos son nuestros estudiantes, es su realidad, es su cotidianidad, es necesario tomar conciencia de este espacio. Tal vez ellos también la recorran de manera mecánica, de su casa al colegio y del colegio a su casa.

Cada expedición es todo un correr, la tensión propia de una como maestra es evidente, la responsabilidad, los riesgos, mantener el orden, sin los pupitres, mantener la atención sin el tablero, pero se asume, y en cada salida se dan espacios espontáneos, emergen situaciones tan particulares, que el aprendizaje se da sin presiones, ya las filas y el orden se van volviendo una forma de

autocontrol, pero se puede prescindir de ellas, los niños y las niñas recorren los lugares en grupo, observan, escuchan, corren saltan, juegan, ríen, se asombran, eso es maravilloso.

Sí, se asombran al ver que estamos saliendo de la ciudad. En la salida a la localidad, cuando nos dirigimos al mirador de Juan Rey, algunos dicen: "Estamos en el campo, Profe mira las filas de cultivos". Otros preguntan: "Profe, en que país estamos?". Miran y tocan todo, sobre todo juegan, es definitivo, los espacios para ellos son de juego, en todas las salidas buscaban subirse, colgarse de todo. En Monserrate, los tubos que limitaban las filas para ingresar al teleférico eran para colgarse, las fuentes de agua debían ser tocadas, es todo un mundo de sensaciones, es sensual, es para gozarlo, y la verdad, produce placer reconocer esos espacios con el otro, con sus compañeros.

Sin embargo, hay que reconocer que la ciudad, en la mayoría de sus espacios, no está preparada para acoger a los niños y las niñas, no hay espacios específicos para la interacción lúdica en museos y sitios turísticos, en el Museo del Oro la interacción se limita a ver las vitrinas y escuchar los relatos. Es lógico que mis estudiantes de primer grado lleguen a cansarse y buscar como jugar, pero hay que mantener el orden, las situaciones novedosas como la oscuridad y las luces en la sala dorada, causan emoción y expectativa, todos quietos, admirados. Así como cuando se subieron al teleférico, se tomaban las manos unos a otros, pegaban sus rostros al vidrio, los que alcanzaban, silencio y asombro, no hay necesidad de dar instrucciones, ni órdenes para el control. Los espacios mismos con su novedad permiten que la atención sea total.

Es aquí donde hay que pensar y repensar la educación, las fronteras de la escuela van más allá de los espacios, del salir a la ciudad. Hay fronteras con relación a la velocidad a la que van la tecnología, los juegos de video, la televisión, en fin los mass media, las diversas posibilidades de información a que tienen acceso nuestros niños y niñas. El aula con su orden, tablero y cuadernos y textos rígidos, debe abrirse en sí misma, permitir que la permee la ciudad, el afuera, los mismos estudiantes pueden ayudar en esta labor, ellos saben mucho de su contexto, ellos en sus juegos, cotidianidad e imaginación nos enseñan.

Afortunadamente todavía se asombran con las cosas mas sencillas como un pozo de la dicha en Monserrate, con el correr del agua,

al ver que al cerro lo están talando, con las Tinguas de pico amarillo del Humedal de Santa María del lago, les emociona ver tan cerca y libremente estas aves caminar por el prado, las palomas de la Plaza de Bolívar también captaron toda su atención. Les gusta sentir y tocar el prado, las plantas, los árboles, las flores, podría decir mejor, nos gusta, porque esa sensibilidad hacia la naturaleza es propia de los seres humanos. Pero no solo eso los asombra, también los símbolos de orden y control, los policías que custodian todo el sector de La Candelaria también les causan interés, así como las armas que cargan, cuando las ven en el Museo de la Policía, son motivo de preguntas constantes, señalan, miran, comentan detalles. Como lo dice L.C. Restrepo (1995:164) *“Este encuentro con lo inesperado lo que desata los patrones de alerta, seguimiento y búsqueda, que están en la base de todo proceso de conocimiento”*.

La ciudad, nuestra ciudad Bogotá, nos ofrece toda una gama de posibilidades, de personajes, de contrastes, de historia, de iglesias, en esta parte si que es interesante evidenciar el legado hispánico. La religión, la catedral primada y la iglesia en Monserrate son definitivamente íconos, tienen una fuerza religiosa, asociada con la protección y el temor, por la influencia familiar y de patrones de crianza. Se le otorga importancia primordial a la iglesia, a lugares como Monserrate; es interpretado como privilegio entrar a la iglesia y sentir protección.

Los momentos cotidianos y tal vez obvios, son de especial significación, el momento de consumir el refrigerio, las onces adicionales, en algunos casos el almuerzo, es todo un rito, sacan la presa de pollo y corren a mostrarla, “profe mierda”, el maíz pira nunca falta, con patacones o solo, casi todos quieren compartir, otros aprietan la “boca” del paquete de papas o de chitos, no quieren que se les acabe, sacan de a unito para darlo al compañero. La alegría de estar en espacios nuevos y compartir de manera diferente es propicio para fortalecer sus interacciones, se propician espacios para el afecto, la emoción, el amor, el respeto por el otro, esa complicidad de haber compartido experiencias y vivencias juntos, ese recuerdo de reconocernos fuera de los espacios académicos, es muy valioso y eso es lo que en definitiva construye relaciones de afecto *“Toda historia individual humana es siempre una epigénesis en la convivencia humana”*. Humberto Maturana (1977).

La posibilidad de participación en las expediciones es de todos, aquí ya se vislumbra la igualdad de oportunidades, equidad. Esto es positivo para los padres de familia, el proyecto con el apoyo económico del IDEP, organiza las salidas pedagógicas, sin necesidad de que los padres asuman costos, para ellos es un alivio, los padres se entusiasman, apoyan las actividades. Algunos nos acompañan en las salidas. Cuando fuimos a Monserrate, la mamá de Doris Pulido, se sintió muy emocionada porque ella no conocía el lugar, iba con mucho entusiasmo y fervor, cargando un ramo de cartuchos de porcelanicon, los llevaba como ofrenda al Señor Caído. Compartir estas experiencias otorgan sentido y valor a estas actividades.

Como maestras tenemos en nuestras manos y pensamientos, toda una gama de posibilidades propias de convertirnos en referentes para nuestros estudiantes, a través de nuestro discurso e intereses influir en la percepción del mundo y crear expectativas, motivar y sembrar la curiosidad, siempre desde la perspectiva crítica. Si lideramos proyectos que de alguna manera se aproximen a propuestas de innovación, sí, desde la cotidianidad en la escuela acercamos a los niños a nuevas posibilidades, estaremos aportando a la transformación de la sociedad.

Durante este proceso se aportó en este sentido, desde nuestra postura ética y social. Con relación a la historia y la cultura se reconoce nuestro legado y patrimonio indígena Muisca como parte de nuestra ciudad, tratando de aportar elementos para dar un sentido más real y actual de nuestra historia, valorando nuestras raíces y culturas indígenas, al traer a la escuela representantes de las culturas Muisca y Huitotas, se propiciaron espacios para el reconocimiento de otras culturas y sus aportes.

Desde esta perspectiva se articularon las salidas y actividades a lo histórico, se evidenció un hilo conductor del reconocimiento de la riqueza cultural del pueblo indígena Muisca, que poblaba nuestra ciudad antes de la conquista y la colonia, y, las consecuencias culturales y sociales de éstas. En el reconocimiento de los humedales, en el Museo del Oro, y en las actividades del Circuito Lúdico Textual, se hizo énfasis en reconocer que la fundación de Bogotá no solo era un logro hispánico, que esto implicó arrasar un pueblo, una cultura, la Muisca, desconociendo sus derechos. Es interesante evidenciar que podemos desde estas pro-

puestas pedagógicas, iniciar cambios significativos con relación al conocimiento y comprensión de la realidad, para que sean más objetivos y posibiliten espacios de reflexión.

Es menester reconocer las posibilidades de integrar Comunidades Académicas, participar en eventos que convocan a los maestros que hacen investigaciones, participar con este proyecto en redes como la RED CEE, y socializar los avances en el “IV Encuentro Iberoamericano colectivo de maestros que hacen investigación en la escuela” en Julio de 2005, en Brasil, así como la oportunidad de permitir a nuestros estudiantes enviar cartas y establecer comunicación con niños y niñas de otros países, ofrece oportunidades de acercarse a otras culturas y contar sobre su ciudad. Así como pensamos en las posibilidades de romper las fronteras de la escuela, hay que ampliar las fronteras de nuestras interacciones sociales, ampliar nuestra visión de mundo y proyectarnos hacia otras culturas y mundos más allá de nuestro país, tal vez así nuestros pensamientos e ideas también se proyecten y amplíen.

La posibilidad de interacción simbólica en otros espacios que den “color”, variedad, que realmente ofrezcan oportunidades de construir conocimiento con sentido, se dio, los niños y las niñas interactúan desde sus intereses, establecen relaciones de afecto, con el otro, se identifican con sus pares, con los adultos, con los lugares, comparten los descubrimientos. A partir de estos procesos es evidente que se da ese aprendizaje con significado, con sentido, ya las actividades posteriores, de producción textual, de lectura, de interdisciplinariedad con las diferentes áreas del conocimiento se plantean desde lo vivido, desde la pragmática, en relaciones dialógicas.

El camino de la educación puede verse más claro, mas relajado, se allana el camino cuando se tienen en cuenta estos espacios de interacción donde todos aprendemos, ver la ciudad como un texto para leer, y no solo la ciudad, la escuela, los sujetos, los cuerpos, la naturaleza, donde lo que cobra sentido es posible aprenderlo y aprehenderlo. Pensar en hacer una ciudad y una escuela al alcance de los niños y las niñas, como lo dicen en otras palabras Tonucci y García Márquez.

"...nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contrarían la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y solo eso"

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ (1993)

LA PROCLAMA. POR UN PAÍS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS

LA ESCUELA, LA CIUDAD y EL APRENDIZAJE

Por : Martha López Lara

Desde la perspectiva de docente, observo que la educación de hoy tiene un gran compromiso social. Por eso, antes de iniciar este recorrido, quisiera partir de esta reflexión:

¿Quiénes son los niños?

Podéis darles vuestro amor, pero no vuestros pensamientos, porque ellos tiene sus propios pensamientos, Podéis albergar sus cuerpos, pero no sus almas, porque sus almas moran en la casa del mañana, que no podréis visitar ni siquiera en vuestros sueños.

Podéis esforzaros en ser como ellos, pero no pretendáis hacerlos como vosotros, porque la vida no retrocede ni se detiene en el ayer.

Sois los arcos desde los cuales, como flechas vivientes, son lanzados vuestros niños y niñas hacia el horizonte.

KALIL GIBRAN

La anterior reflexión pone en evidencia la responsabilidad que tienen las maestras y los maestros en la formación de los niños y niñas para interactuar dentro de la sociedad.

Las inquietudes de qué enseñar, cómo enseñar, dónde enseñar, para qué enseñar, que a través de la historia se han preguntado pedagogos, psicólogos y es la política actual de la Secretaría de Educación, hizo que enfocáramos nuestras miradas de maestras de preescolar – primaria y convergiéramos en un punto para replantear nuestra práctica pedagógica desde la perspectiva de Bogotá; una “Gran Escuela” para que los niños y niñas se apropien de la ciudad como entorno histórico, cultural, artístico, lúdico y como escuela permanente de aprendizaje.

Al iniciar la aventura por la ciudad, partimos de unas cuantas preguntas a nuestros alumnos sobre qué lugares conocían. Viendo que la gran mayoría desconocía la mayor parte de lugares, pensamos que no se trataba de coartar tempranamente la feliz aventura de vivir muchas aventuras imaginadas, sino, de abrir las puertas de la escuela a la ciudad para dar vuelo al reconocimiento, al juego, a la risa, a la curiosidad y por ende a la realidad de la ciudad.

Es bueno pensar qué es la ciudad y me atrevería a decir que es la coexistencia de un entorno urbano-rural donde interactúan varios grupos que producen ideas, acciones, sentimientos que se cohesionan entre acuerdos y desacuerdos.

Es por eso que nos dejamos seducir e incursionamos dentro del Proyecto Educativo de Ciudad, porque quien en definitiva debe conocer la realidad y de alguna manera propiciar cambios es la escuela como segundo elemento socializador de la sociedad.

Según Gómez Carmen¹³, pero cabe la pregunta ¿si como centro socializador responde a las exigencias del momento con los cambios que genera a diario la sociedad, como por ejemplo las ciudades convertidas en grandes metrópolis inmanejables? Es imprescindible que la escuela apunte a motivar la investigación para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Aunque, es bien cierto que falta compromiso de los distintos actores para tomar en serio las distintas facetas, problematizarlas y buscarle solución comenzando por su entorno inmediato.

Porque la ciudad...la escuela...la sociedad...cada una en solitario no pueden existir y menos ser indiferente a los cambios socioeconómicos del momento, permitiendo la desubicación de la

¹³ GÓMEZ GRANEL, Carmen. *La Ciudad como Proyecto Educativo*. España 2001, p. 46,47.

supuesta "comodidad" en una ciudad anhelada. Es así que se evidencia que un solo maestro en un proyecto trabajaría solo su idea, pero si se enriquece con ideas de otros sería la acción más productiva.

Es ahí donde la soledad no puede ser cómplice de la acción, sino que la acción camine al unísono con la realidad y actúe sobre ella.

Porque no nos podemos quedar como esas pinturas del Renacimiento que muestran almas condenadas al infierno, que se deslizan hacia el fuego mientras sus manos permanecen extendidas hacia arriba, aún tratando de asirse de algo, aún buscando ayuda, ayuda... que por lo general solo en ocasiones llega.

Es allí en los conocimientos donde se aprende la realidad, por ejemplo en el recorrido por la localidad se veían las fumarolas espesas de una de las fábricas, donde se elaboran como pan los ladrillos. Comenta Nicolás, eso es contaminación, ese humo que sale del horno de los ladrillos. Comenta Tiana; pero es bueno que haya una fábrica porque da trabajo y es malo porque contamina. Le responde Juan Pablo; sí es bueno porque se gana plata, pero lo que se debería hacer, es que se incrementara algo para que no salga tanto humo y cenizas, que son las que contaminan.

Cuando visitamos el Cerro de Monserrate, a los niños les pareció maravilloso como ascendíamos cuesta arriba en esa cajita llamada teleférico. Cuando se estuvo allí comentó Iván: por aquí debe haber guerrilla; Miguel Ángel: los vendedores de las casetas tienen que pagar todos los días \$10.000 o \$15.000, eso es muy caro. Wendy comenta: sería muy chévere que pusieran otro teleférico de aquí a Guadalupe, así recogerían más plata para hacer más cosas en la ciudad. Y habría más empleo. Viviana dice: pero lo bueno sería que se mantuviera así bien verde el cerro, porque algunas veces los queman.

Al igual que desarrollábamos el proyecto veo, leo, juego, escribo, rodando por mi ciudad, también seguíamos con el compromiso de nuestro PEI de la Institución, llegaba el día de conmemorar el día del Idioma con la celebración de los 400 años de escrita la obra del Quijote de la Mancha, se organizó el circuito Lúdico Textual, cada uno de los cinco grupos referenció la ciudad como: los cuentos de la abuela recorriendo la ciudad, los grafitis, los juegos, ciudadanía, situaciones del entorno y por último la representación

de la obra don Quijote de la Mancha, a este circuito concurría toda la Institución.

Es ahí donde me sentí triste y añoraba años atrás y vino a mi mente esta copla:

*“Me sentía triste...
porque no tenía zapatos...
hasta que en la calle encontré un hombre
que no tenía pies:*

OG MANDINO

Fue así, que reflexioné: que por falta de cultura escritural, debía repensar y escribir un libreto, donde se escogiera lo más significativo de la obra a nivel de los niños y niñas de quinto grado, también se aplicara parte de las vivencias del entorno, para lograr que fuese más significativo.

Después viene la salida a la feria del libro, allí lo que importaba era la música, el reguetón, la caricatura manga, el alfabeto chino, el dragón chino, y la serpiente Anaconda, como símbolos de fuerza y de poder de los dos países. Además, los libros coloridos, algunos de ciencia, románticos y por último los cuentos de terror, porque Nicolás fue una gran influencia en el curso, él se fascinaba por estos temas y tenía poder de convocatoria. Aquí de alguna manera se evidenció nuestra cultura, pues unos niños hablaban que casi todo lo que vendían ya era chino, por ejemplo en la calle y almacenes, por ejemplo en la Gaviota que es el almacén importante del barrio San Blas.

Pasan los días y llega la ida al Museo del Oro, Archivo Distrital, con anterioridad se hicieron talleres sobre la cultura Tumaco, se trabajaron vasijas de barro, cartón y papel dorado, simulando el oro – Tumbaga, como: diademas, narigueras, orejeras, formatos para textiles, los niños y niñas gozaron elaborando cada mini-museo, y comentaban que hoy todavía se seguía trabajando el oro y el barro, que esas eran nuestra herencia que habían dejado los antepasados. Al igual que en el museo, en el archivo Distrital también se encontraba la memoria o los registros de épocas anteriores, también descubrieron que en el museo y en el archivo estaba presente la tecnología, que en el archivo había mesas inteligentes

donde cada una podía llevar para investigar su computador y no sería mas sino conectarlo a la mesa.

Luego se hace realidad la visita al humedal Santa María del Lago, allí descubren aves como la Monjita Bogotana, el árbol el Cedro y la Orquídea que son símbolos que identifican la ciudad. Además, otra clase de lugar donde no se podía correr, jugar, coger los árboles, ni los animales, ni comer, solo era permitido observar, caminar, hablar en voz baja, era para recrear la vista y estar en paz con la naturaleza.

Ahora llega la salida al soñado barrio La Candelaria, en donde según cuenta la historia en la plaza del Chorro de Quevedo fundado por Gonzalo Jiménez de Quesada, allí la guía Cintia nos explicó sobre las calles que tenían diferentes nombres según situaciones ocurridas o personajes del barrio o de la ciudad. Pero se olvidó mencionar la actividad anterior que hacía referencia a qué es el patrimonio y por qué lo debemos cuidar, porque así de esa manera nos identificamos y nos diferenciamos.

También llega la fecha de ir en Transmilenio y recorrer la ciudad de sur a norte, los niños y niñas comparaban y expresaban qué casas tan bonitas, qué edificios tan chéveres, allí viven los ricos, hay que casa tan fea, ahí viven los pobres, miren esos gamines, ñeros, etc. En este sentido discriminan de una forma muy fuerte pero a la vez reconocen las diferencias sociales que hay en la ciudad.

Y como última experiencia de reconocimiento está la ida al aeropuerto, al Terminal de transportes y a la Estación de la Sabana, los niños y niñas observan que este patrimonio está acabado, descuidado, pero que el aeropuerto está cuidado y que allí llega gente de todo el mundo.

Lo anterior nos hace pensar que al salir de la escuela, el conocimiento dado en el aula se amplía con el reconocimiento de la realidad porque los niños y niñas expresan: sorpresa, alegría, susto, inconformidad, preocupación, anhelos y lo plasman en textos, gráficos, cartas o sencillamente en diálogos con sus pares o conocidos. Además, niñas y niños reflexionan desde donde están en cuanto a condición social y valores cívicos y van diferenciando comportamientos y lugares. También valoran su ciudad, su localidad, se apropian y se identifican con ellos. Es así que en cada reconocimiento en cuanto a las disciplinas del conocimiento pertinentes, se evidencia la motivación hacia estos temas y lugares.

Si hoy las instituciones abren paso a la interlocución frente al Proyecto de Ciudad como una Gran Escuela y cada quien se compromete, propiciando espacios, tiempos y destinando personal para articular y coordinar la envergadura de este proyecto, sería una opción facilitadora para comprometer a cada uno de los actores.

EL DESEO Y LAS VIVENCIAS... PUNTO DE PARTIDA DEL CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Por: Ana Imelda Sánchez Heredia

A manera de introducción: la pregunta por el hombre

Son muchos los autores que se han preocupado por el hombre. Unos lo han definido como ser racional haciendo énfasis en el tejido de relaciones sociales y en la capacidad de comprender el entorno y el mundo donde habita. En este sentido José Ortega y Gasset, un pensador magistral, expresaba: “El hombre es y sus circunstancias”.

Otros han pensado al hombre en relación con su vida interior y su capacidad de producir símbolos. Ernest Cassirer decía: “Yo soy yo y mis circunstancias”, diferenciando al hombre del animal, que el hombre es un animal simbólico. El símbolo le daba al hombre su capacidad de control y dominio sobre el afuera. Al tiempo que el hombre controlaba el afuera se potenciaba en su mismidad, en su en sí, y en su para sí, para crecer ante el mundo.

“El lenguaje —expresaba— no es solamente, ni mucho menos, algo que nos aleja de nosotros mismos; es, por el contrario, al igual que el arte, al igual que todas las formas simbólicas, el camino que nos conduce a nosotros mismos; y es meramente creador, por cuanto que sólo gracias a él se constituye nuestra conciencia del yo”¹⁴

¹⁴ CASSIRER, Ernest. *Las ciencias de la cultura*. Edit. Fondo de Cultura Económica, p. 85.

La dinámica de acercamiento-alejamiento, del hombre ante su mundo, mediadas por el poder de las vivencias convertidas en símbolos, es la condición que le permite al hombre partiendo de sus propias decisiones, hacer habitable o inhabitable el mundo y ejercer la igualdad y la diferencia en la complejidad de las diferentes culturas.

El hombre por supuesto ha sido un creador de herramientas, pero el símbolo mismo es la más poderosa herramienta que el hombre hubiese podido crear. Mediante el símbolo el hombre juega y recrea, lee y escribe, interpreta y aprende desde lo que ve, resignifica e interpreta. El símbolo le permite al hombre ponerse en el lugar del otro para enriquecer sus propias interpretaciones es la más poderosa herramienta para narrar y describir.

Finalmente podemos decir que otros han pensado el hombre desde el poder y el deseo. Desde el poder porque el poder es el juego de fuerzas sobre fuerzas. El hombre en la medida en que incrementa el saber impone su sentido sobre las fuerzas y ejerce el poder enfrentándose con el otro en una lucha permanente por ejercer el control.

El deseo que le permite en el ejercicio del poder al hombre el reconocimiento del otro, lo potencia así mismo. El otro no es solo con el que hay que luchar sino aquel con el que conversando puede crecer.

El colectivo de maestras y la problemática pedagógica

Las reflexiones anteriores pueden aparecer como un ejercicio filosófico y erudito lleno de banalidades innecesarias, pero han sido estas discusiones y otras abordadas en el diálogo y la comunicación por un grupo de profesoras cuya preocupación central ha sido la pedagogía. En múltiples jornadas se racionalizó sobre la experiencia dejando caer una mirada transversal, desde la pedagogía, sobre todos los aportes abstractos hechos sobre el hombre para pensar en el niño, la escuela, su contexto, el conocimiento de su saber y el desarrollo de su mismidad.

La pedagogía nos ayuda a eludir discusiones teóricas para ayudarnos a pensar problemas específicos y utilizar puntos de vista aparentemente encontrados como herramienta de trabajo para pensar el niño en su desarrollo personal, en su comunicación con

los otros moviéndose en la familia, en la escuela, en la localidad, en el gueto de amigos y en la ciudad.

Esto nos llevó a participar en la propuesta de la Secretaría de Educación dirigida por el IDEP en el proyecto “Escuela-Ciudad - Escuela” con el fin de aprovechar los diferentes escenarios que ofrece la ciudad como espacios de conocimiento, enriqueciendo la formación de aprendizaje de los estudiantes.

Es así como un grupo de docentes del colegio Manuelita Sáenz ha hecho posible la formulación, discusión, desarrollo y enriquecimiento del proyecto **“Veo, juego, leo y escribo... rodando por mi ciudad”**.

La crítica central y las nuevas perspectivas pedagógicas

El proyecto pedagógico, que tiene como eje central el desarrollo autónomo de los niños y niñas como base del desarrollo del deseo y el despliegue de su mismidad, centra su crítica central a las prácticas pedagógicas autoritarias, impositivas y verticales que se dan en instituciones con currículos cerrados.

Por ello desde la pedagogía y sin desaprovechar las miradas teóricas sobre las que la pedagogía liberadora se basa, se han impulsado prácticas pedagógicas que rompiendo los currículos tradicionales pongan al niño en contacto con diferentes espacios como son el barrio, la localidad y la ciudad para enriquecer su experiencia y se aproxime al conocimiento a través de sus propias experiencias.

En los diferentes recorridos y salidas pedagógicas que se realizaron, los niños tuvieron la oportunidad de apropiarse de su entorno dándole una resignificación y sentido para ejercer el poder sobre el mismo.

La imaginación de los niños expresada en sus escritos, dibujos, pinturas, relatos; les permitió dirigir la mirada para percibir diferentes sitios: históricos, ecológicos, recreativos y construir desde sus imaginarios una nueva ciudad.

Finalmente queremos señalar que en nuestro proyecto lo importante no son las didácticas, lo importante es que a través de las diferentes experiencias y vivencias que tuvieron los niños, crezcan en la territorialidad de su inmediatez espacial y de la ciudad como mediación de sus nuevas vivencias y saberes, como sujetos que

construyendo su ser e interrelacionándose con los otros incrementan su saber y fortalecen su deseo, como dice Jacky Beillerot:

*“La relación con el saber y sujeto están vinculados, especialmente en cuanto la relación con el saber sería una mediación para ubicar el sujeto... Dicho de otro modo, de un sujeto que desea un objeto sin saber lo que desea, se pasa a un sujeto conciente de su deseo. Produciendo un saber de su deseo y de un saber de la manera como se produce el saber como dependiente del deseo”.*¹⁵

Se trata pues de que el niño vinculandose con diferentes escenarios de la localidad y la ciudad, argumente a través de lo que ve y oye y enriquezca su relación y confrontación con el otro.

Es decir, en el trabajo grupal y mediante los intercambios simbólicos se ejerce una comunicación centrada en la lucha por el reconocimiento y autoconciencia infantiles que ni obedecen ni se someten a puntos de vista que no sean argumentados.

El maestro en este caso hace de mediador ecuánime que posibilita que el juego de relaciones, de crecimiento, de respeto y de necesidad de intercambio con múltiples respuestas culturales donde el trabajo escolar posibilite una nueva forma de relación con el aprendizaje escolar, con la creatividad cultural de las fuerzas en juego en el devenir de la historia y la sociedad.

Experiencias y vivencias de los niños y niñas

En los recorridos por diferentes espacios de la ciudad, los niños y niñas tuvieron la oportunidad, no solo de ampliar sus conocimientos sino de manifestar su sentir, su asombro, sus emociones, sus imaginarios y crear nuevas expectativas.

Así lo expresan en algunos de sus escritos realizados en el aula:

SALIDA AL PARQUE ENTRE NUBES

“La profesora mis compañeras y yo fuimos al parque entre nubes también fuimos con la profesora Chelita una profesora muy especial para nuestro salón subimos a un lugar, después que subimos me dio un poco de miedo pero luego me calmé y pude observar la ciudad en verdad me gustó mucho y quisiera volverlo a repetir pero

¹⁵ BEILLEROT, Jacky y otros. *Saber y relación con el saber*. Edit. Paidós Educador, p.46.

esta vez lo haré con mi familia para que sientan lo que yo sentí, y también que vean lo maravilloso que es ese lugar y estoy segura que tanto ellos como las demás personas del mundo les fascinaría ese lugar...

NATHALIA MEDINA SUAREZ, Curso 303. Año 2005

FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO

Primero fuimos al pabellón infantil, dentro del pabellón hicimos una actividad después nos dieron café con leche helado con una historieta sobre la historia del café, luego pasamos por un túnel muy oscuro, después fuimos a otro pabellón sobre fotografías de la vida real de Colombia como:

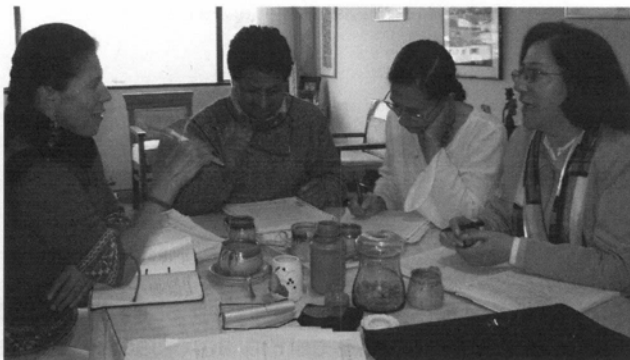
Combates de la guerrilla y las autodefensas, niños trabajando en las minas, gente muerta por balas perdidas, etc. Después fuimos a otro pabellón allá compañeros míos compraron solo una cosa, después fuimos a otro pabellón nos contaron un cuento que se llamaba: Buenas noches gorila y también nos dieron tarjetas. Después fuimos a otro pabellón la profesora dijo que diéramos un paseo por todo el pabellón después en el mismo pabellón compré una gaseosa. Por último fuimos a un bus inflable y allí nos dieron más tarjetas.

JONATHAN JAVIER GIL PIERNAGORDA, Curso 303. Año 2005

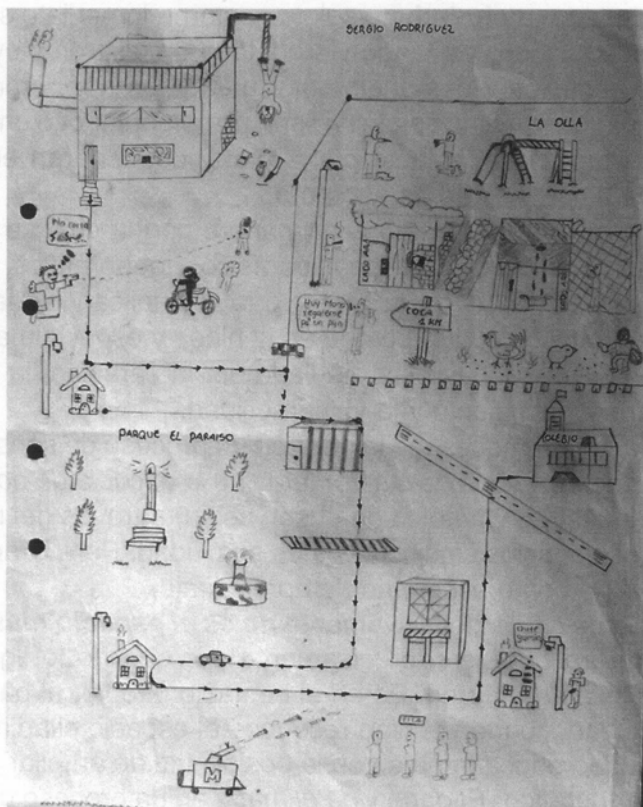
VISITA AL MUSEO DEL ORO

...salió una señora que se llamaba Ana María y subimos al segundo piso y allá vimos una momia que era una niña de dos a doce años. Vimos que los Quimbayas usaban pectorales, orejeras, narigueras, brazaletes y collares. Luego pasamos al otro cuarto y Ana María nos dijo que a los indígenas les gustaban los murciélagos. Vimos unas tumbas de madera donde los enterraban: les voy a contar abrían un hueco metían al muerto y ponían unos palos para que no se les entre la tierra subimos al tercer piso y pasamos por un túnel vimos la barca de oro y entramos a una sala de oscuridad pero se prendieron las luces y sonó una canción se apagaron y se abrieron las puertas...

ANA MARIA OBANDO ALFONSO, Curso 303. Año 2005



Con ojos de maestro y maestras. Mesa de trabajo: Leonor Rodríguez V., Carlos A. Martínez, Clara Quevedo y Martha López.



Representación gráfica de la localidad, el barrio, sus sitios representativos y personajes. Realizado por Sergio Rodríguez (curso 303).

Conclusiones

Uno de los hallazgos más importantes en el desarrollo del proyecto es el que tiene que ver con la apropiación del territorio social que asumieron nuestros niños y niñas, esto es visible en la manera cómo observan, describen argumentan, y analizan hoy la ciudad, **su ciudad**; no sólo su entorno inmediato sino los espacios en los cuales “anduvieron, tocaron, olieron y oyeron”.

Esos espacios y personajes que para ellos no fueron solamente imágenes vistas desde un libro, un computador o un vídeo, sino que fueron el contacto piel a piel y despertaron en ellos curiosidad y capacidad de asombro.

Se concluye así que la mejor manera con la cual se puede hacer apropiación de los espacios físicos, geográficos, estéticos, sociales y afectivos, es en los que se implican los sentidos y el compromiso del cuerpo que en la niñez y especialmente en nuestros niños y niñas esta mediada por la carencia, la violencia, el desconocimiento y la vulnerabilidad.

Por tanto, era necesario iniciar con un proceso de sensibilización y una *ampliación de las fronteras de la escuela de doble vía* (una de nuestras variables de observación) a través del recorrido por los espacios significativos de su ciudad. Para la apropiación de ésta como escenario de aprendizaje.

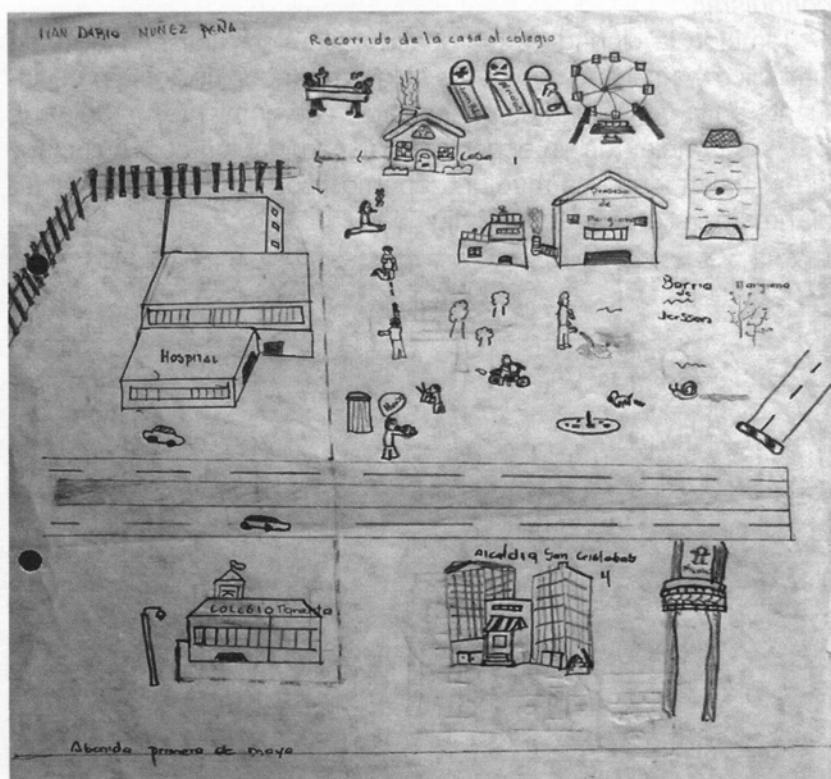
El aula de clase, definitivamente **no es el espacio más apropiado de aprendizaje**, precisamente por que no lo liga a su realidad ni a su entorno. Es en el contacto directo, al pasearse por la ciudad, cuando el niño reconoce el espacio ciudadano.

La ciudad educa también en la posibilidad de ampliar el horizonte cartográfico. *El darle vida al mapa* en un proceso complejo de abstracción de escenarios, tiempos y espacios concretos. Y hay apropiación de ese territorio en la medida que ya no son

abstractos sino recorridos, vividos a través de los sentidos y procesados por el sentimiento y el pensamiento.

Y en ese ejercicio de reconocimiento está también presente la otredad, de las fuerzas vivas del barrio, (entorno próximo) o más lejano, la localidad y la ciudad, éstas salen del anonimato para entrar en el mundo de la modernidad en el que se ponen inefablemente en peligro los linderos del espacio íntimo, privado y público.

Manifestaciones que tienen una connotación cultural y milenaria en nuestras culturas prehispánicas; por ejemplo era de vital importancia el profundo respeto por el mundo interior y la relación de ese mundo interior con la naturaleza; y lo público estaba dado en relación con los objetivos comunes y principios de la comunidad. En esta medida chocan las dos culturas por-



Representación gráfica de la localidad, el barrio. Realizado por Ivan Darío Nuñez Peña (curso 503).

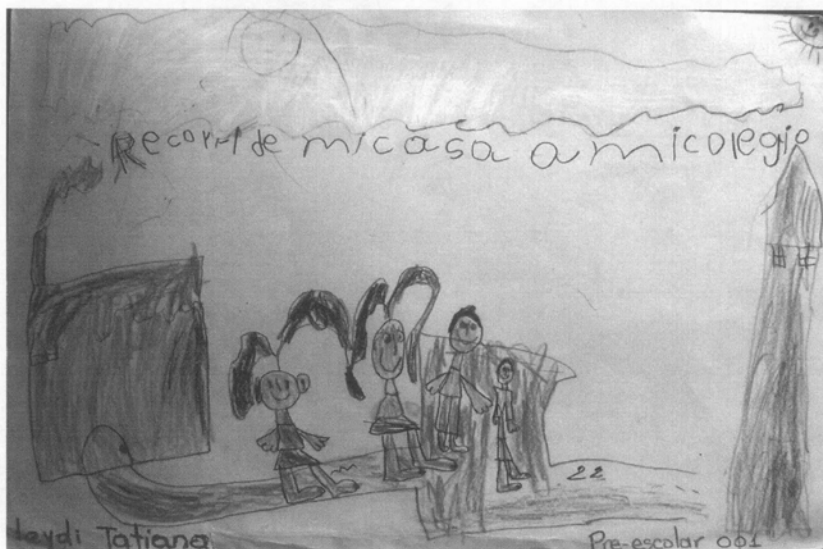
que las lógicas de ese momento (aunque de alguna manera siempre lo han estado) del mundo europeo estaban dadas a la reivindicación del espacio privado, ¿que eran los feudos sino la estructura por excelencia de la reivindicación de la propiedad privada?

¿Y qué nos quedó de ese avasallamiento de nuestras costumbres y miradas ancestrales?. Por qué no está por demás recordar que no hubo por parte de la Europa conquistadora el mínimo respeto por la cultura existente.

Y es por ello precisamente que como maestros y maestras debemos apostarle **a la apropiación de ella**, estas expediciones pedagógicas o **reconocimiento de la ciudad** como las hemos llamado nos la han mostrado como *un territorio por conquistar*.

También la ciudad es el espacio polémico, polisémico, meta simbólico y en el que uno de los saldos pedagógicos esta precisamente en la posibilidad de contrastación de ambientes, medios.

Pero también es un espacio de discriminación convivencial y la exclusión y en esa medida debemos educar a nuestros estudiantes para el respeto y la dignidad.



Representación gráfica. Recorrido de la casa al colegio. Realizado por Leydi Tatiana Bernal Suárez de Pre-escolar.

Epílogo

Acoso Textual

Por: Carlos Alberto Martínez

El proyecto "Veo, Juego, Leo y Escribo rodando por mi ciudad" ha llegado a su final. Como declaraba en el Prólogo, cuando me uní al grupo el tren se dirigía al túnel de entrada de la última estación. La locomotora trepidaba cansada como un dragón acosado por una jauría de perros rabiosos, pero los niños seguían deslumbrados por el girar de las bielas y el brillo del balasto, por las especies acuáticas de los humedales, por la cremallera de acero por donde baja y sube el teleférico, por el aire de otra época que se ha quedado estancado en la Quinta de Bolívar y por las casas de balcones de La Candelaria.

*Como el trabajo estaba hecho, no pude sugerir algunas metodologías de investigación que, a mi juicio, nos permiten violentar al mínimo a los seres humanos y penetrar más delicadamente en eso que suele llamarse "realidad". Leía por ese tiempo **Uma pesquisa sociopoética**, de Jacques Gauthier, Reinaldo Matías Fleuri y Beleni Saléte Grando de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis. **Post festum** intenté aplicar, en algunos ensayos de interpretación del material fáctico, la **Fábula de los tres hermanos**, de Silvio Rodríguez.*

*En los dos tercios de mi vida, esos versos me han servido de perenne compañía. Y ahora que me apresto a inaugurar una segunda edad de la inocencia, son mi compañera y mis hijos quienes me arrullan cada cierto tiempo con esa fábula cargada de irónica sabiduría y con **Hallazgo de las piedras**, también del cantautor de San Antonio de los Baños (Cuba).*

Cada que acometo una nueva "investigación" o un acompañamiento a un grupo "investigador", escucho varias veces la fábula de Silvio, y encuentro siempre nuevas sugerencias. Siempre me hago la advertencia de no ser como el hermano mayor que sale "por la vereda a descubrir y a fundar". Pues en rigor no quiero descubrir ni fundar nada, sólo descubrirme y refundarme. Me propongo firmemente no estar ni despierto ni atento a cuanto voy a pisar. Puede suceder, y la fábula me lo advierte, que quede al final con el cuello rígido, mísero esclavo de la precaución. Sinceramente, no quiero hacerme viejo queriendo ir lejos con mi corta visión.

En realidad, he visto a muchos "investigadores" que han salido por la vereda a descubrir y a fundar y no sólo no han descubierto ni fundado nada, sino que han quedado virtualmente ciegos, tanteando en un abismo de sombras (es decir, más soberbios y engreídos).

Tampoco, me digo con el mismo ardor, quiero ser el hermano del medio que sólo va pendiente del horizonte igual, porque no quiero verme revolcado, vencido por la piedra o el hoyo del camino traicionero. Entonces, ni fijo en el camino y el andar, pero tampoco con los ojos puestos en la inalcanzable e ilusoria línea del horizonte.

Aunque he escuchado centenares de veces esta fábula, aún espero el consejo preciso para descubrir y fundar (un nuevo saber) y no morir en el intento. Pero el poeta es implacable en su ironía. El menor de los hermanos "una pupila llevaba arriba y la otra en el andar". Saben ustedes que éste caminó más, "ojo en el camino y ojo en lo porvenir", pero cuando llegó el momento de resumir "ya su mirada estaba extraviada entre el estar y el ir".

Silvio entra a saco en las fábulas y en las historias maravillosas que pueblan **Las Mil y una noches** o los cuentos de los hermanos Grimm. Generalmente, como bien lo dice Vladimir Propp, el hermano menor, odiado y ridiculizado por los hermanos mayores, débil y enfermizo, medio tonto, termina por pasar exitosamente las pruebas y casarse con la princesa. En esta fábula del cubano no hay concesiones, no hay consuelos, no

hay esperanzas: conocer es una empresa de antemano condenada al fracaso. Quienes se van por las veredas a descubrir y a fundar terminan cortos de vista, revolcados o con la mirada extraviada. No se retorna más prudente, como ingenuamente podía esperarse.

En verdad, no sé cómo habrán retornado las compañeras de la Institución Educativa Distrital "Manuelita Sáenz" de sus incursiones en las veredas de la ciudad (y uso "vereda" en portugués: camino). Los niños y niñas, sin duda, como no iban dispuestos a descubrir ni a fundar, y en rigor tampoco han vuelto, tienen más abiertos los ojos, más limpia la mirada, más rica la memoria.

Para superar el mal sabor de boca que me ha dejado la fábula de Silvio, y herido en lo más profundo de mi amor propio (en lo blando, diría él), vuelvo a escuchar **Hallazgo de las piedras:**

*"Ya descubrí los ascensores,
los cines y las construcciones,
la fosforera y el avión,
y otras cosas que conozco bien,
que cuando niño no sabía observar
(entonces no necesitaba:
con los juegos siempre basta
para comprender."*

Es bueno saber que a los niños les basta con el juego para comprender. Cuando nosotros y nosotras, adultos y adultas, hagamos nuestro ingreso al juego de los niños (crianças), también podemos adentrarnos por las veredas del mundo sin repetir los errores de los tres hermanos de la fábula. Porque hay un método no dicho por el poeta: dejarnos guiar por los niños y las niñas y poner en remojo nuestras insanas (locas) pretensiones de saber lo que no podemos ni debemos saber.

Por último, hago votos renovados para que este proyecto sea salvado por el recuerdo (que vuelva a pasar por el molino de agua del corazón) y conjugado siempre por los niños, las niñas y los docentes. Que no vaya a pasarle lo que le sucede a

los amores cobardes, de que se ocupa Silvio también, que “ni el recuerdo los puede salvar, ni el mejor orador conjugar”. Recordemos y conjugemos siempre los verbos ver, jugar, leer y escribir mientras giramos en el tiovivo de esta ciudad de locos.



Representación gráfica - recorrido de la casa al colegio. Elaborado por Ana María García (curso 103).

Anexos

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN

ACTIVIDAD / FECHA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES	RESULTADOS	INTERPRETACIÓN
<p>HUMEDAL SANTA MARIA DEL LAGO</p> <p>Fechas: 8, 9 y 13 Junio.</p>	<p>1. INTERACCION CON ESCENARIOS CIDADINOS.</p>	<p>Hitos referenciales</p>	<p>Reconocimiento de instituciones de significación, símbolos que marcan hito y principales avenidas. Los niños y las niñas reconocen los trayectos, calles y sitios significativos de la ciudad y la naturaleza como parte de esta.</p>	<p>Se observa una mayor apropiación de la ciudad desde su desplazamiento y reconocimiento del humedal como parte de la ciudad.</p>
	<p>2. APROPIACIÓN DE LA CIUDAD COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO</p>	<p>Interacción entre ecosistemas y la ciudad. Reconocimiento histórico, mítico y cultural.</p>	<p>Reconocimiento de sitios donde se preserva la naturaleza como ecosistemas de relaciones entre la fauna, flora y cuerpos de agua.</p>	<p>En escenarios de significación se construye el conocimiento de manera interdisciplinaria y significativa. Articulación con salidas anteriores desde el reconocimiento de las culturas prehispánicas.</p>
	<p>3. DISFRUTE A PARTIR DE LA LÚDICA</p>	<p>Goce por la naturaleza</p>	<p>Los escenarios naturales generan sorpresa y admiración frente al saber desde lo lúdico.</p>	<p>Los niños y niñas aprenden significativamente al encontrar ambientes de contraste en el contexto de ciudad.</p>
	<p>4. INTERNALIZACIÓN DE NORMAS. ADOPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS CÍVICOS.</p>	<p>Respeto por los animales y plantas del humedal y su biodiversidad.</p>	<p>Pusieron en práctica las normas requeridas para la visita al humedal</p>	<p>Se evidencia una internalización de normas y comportamientos adecuados en los diversos lugares que se visitan, interactuando de manera respetuosa.</p>
	<p>5. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</p>	<p>Aproximación a la escritura como medio de comunicar sus ideas y sentimientos.</p>	<p>Desarrollo de la oralidad desde las interacciones sociales en ambientes naturales. Aproximación a la escritura como medio de comunicar sus ideas, conocimientos y sentimientos.</p>	<p>Los niños más pequeños escriben con grafías espontáneas y más comunicativas. Los más grandes escriben narraciones coherentes y bien argumentadas sobre la salida y los eventos a los que asisten.</p>

I. E. D. MANUELITA SAENZ

¿CUÁNTO Y QUE CONOCES DE TU LOCALIDAD?

OBJETIVO: Explorar el conocimiento previo que tienen los niños y niñas de los grados: preescolar, 203, 304, 403, y 501 de la I. E. D. Manuelita Sáenz, sobre la Localidad Cuarta.

ENCUESTA

Lea con atención y responda con sinceridad las siguientes preguntas.

1. De mi localidad conozco:

ORD	LUGAR	SI	NO
1	Primera Cooperativa Agraria		
2	Parque Entre Nubes		
3	Fabrica Peldar		
4	Casa Antonio Nariño		
5	Tanques Vitelma		
6	Batallón de Logística		
7	Iglesia Veinte de Julio		
8	Alcaldía Local		
9	Hospital San Blas		
10	Parque San Cristóbal		
11	Tubos Moore		
12	Inspección de Policía		
13	Plaza de Mercado del 20 de Julio		
14	Hospital San Juan de Dios (Hortua)		
15	Lago San Cristóbal		
16	Fabrica de Gaseosas Lux		
17	Hospital de La Samaritana		
18	Imprenta Distrital		
19	Ladrillera Santa Fé		
20	Fábrica de Vidrios		
21	Chorro de Padilla		

2. Escriba una descripción de uno de los sitios que conoces de tu localidad. _____

3. ¿Qué festividades celebran en tu localidad?

4. ¿Cómo las celebran? Si recuerdas escribe las fechas.

5. Escriba el nombre de las vías principales de la localidad que tu conoces: _____, _____ Y _____ -

6. Los barrios que conozco de la Localidad son:

ORD	BARRIO	SI	NO
1	Juan Rey		
2	Moralba		
3	Ramajal		
4	El Rubí		
5	El Consuelo		
6	El Quindío		
7	San José Sur Oriental		
8	San Vicente Sur Oriental		
9	Los Libertadores		
10	La Península		
11	Nueva Delhi		
12	Los Alpes		
13	Villa de Los Alpes		
14	Altamira		
15	La victoria		
16	Guacamayas		
17	Villa Javier		
18	La Belleza		
19	Columnas		
20	Bello Horizonte		
21	Granada Sur		
22	Veinte de Julio		
23	San Martín de Loba		
24	Serafina		
25	San Isidro		
26	San José de los Andaquies		
27	Atenas		
28	San Cristóbal		
29	San Blas		
30	La maría		
31	Santa Ana		
32	Santa Ines		
33	Nariño Sur		
34	Velódromo		
35	Primero de Mayo		
36	Calvo Sur		
37	Buenos Aires		
38	Las Brisas		
39	La Roca		
40	San Jerónimo		

7. Escriba el nombre de algunas Instituciones Educativas que conozca de la Localidad: _____

8. Haga un escrito sobre algún aspecto importante de la localidad: _____

Bibliografía

- AGIER, Michel. «La antropología de las identidades, en las tensiones contemporáneas» En y ICANH. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 36. Ene-Dic. Bogotá. 2000.
- ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ.-S.E.D. *Plan Sectorial de educación*.
- APORTES. *Revista 38. Cultura, enfoques recientes*. Ed. Dimensión Educativa. Bogotá. 1993.
- ARGYLE, Michael & TROWER, Peter, *Tú y los Otros: formas de comunicación*, La Psicología y Tú, Harper & Row Latinoamericana, S.A., de C.V., Bogotá, 1979.
- ARIÉS, Philippe, *Ensayos de la memoria (1943-1983)*, Grupo Editorial Norma, Colección Vitral, 1996.
- BAENA, Luis Angel, *Revista Lenguaje No. 24*, agosto 1996 Univalle.
- BARTHES, Roland, «Grado cero de la escritura», Siglo XXI. México. 1993
- BENVENISTE, C.B. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa. España 1998.
- BRASLAVSKY, Bertha, «La escuela Puede», Argentina. Aique. 1997.
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editores. Madrid. 1990.
- _____. *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona. Gedisa. 1990.
- BUSTAMANTE Z, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura*, Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.
- CAPRA, Fritjof, *La trama de la vida*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2000.
- CARDONA, Giorgio R. *Los lenguajes del saber*. Barcelona. Gedisa. 1994.
- CAROZZI DE ROJO, Mónica. *Para escribirte mejor*. Buenos Aires. Paidós. 1994.
- CASSIRER, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*. México. F.C.E. 1984.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona. 1988.
- CASTORIADIS, Cornelius. «La democracia como procedimiento y como régimen».
- _____. *Reparar la escritura- Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca Aula. Ed. Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. 1996.
- COLE, Toby, *Actuación: el método de Stanislavski*, Editorial Diana, México, 1955:49.
- CORESTEIN, M. *Panorama de la investigación Etnográfica en la educación en México*. UNAM , 1992.
- COSTA, Ramón (comp.). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México. Diana. 1988.
- DUBOIS, Ma. Eugenia. «Lectura y formación docente» Conf. Asamblea Pedagógica Distrital. Bogotá. 1994.

- DUCROT, Oswald, *Polifonía y Argumentación*, U. del Valle, Cali. 1988.
- FREINET, Celestine, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Ed. Siglo XXI. Bogotá. 1986.
- GARCÍA, Cancilini, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ed. Grijalbo. México. 1995.
- _____. *Culturas Híbridas*. Ed. Grijalbo. México. 1989.
- GARCÍA, M. G. *Por un país al alcance de los niños. Palabras pronunciadas por el Nobel colombiano durante la ceremonia de entrega del informe de la «Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo»*. Ed. Magisterio. Bogotá. 1995.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa* Tomos 1 y 2, Grupo Santillana editores; Madrid. 1999.
- HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México. 1982.
- _____. «Estructura y funciones del lenguaje» Nuevos horizontes en lingüística, Madrid: Alianza Editorial. 1975.
- HUERGO, Huergo, J. A. *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. U.P.N. CACE. Bogotá. 2000.
- HUSSERL, Edmund. «La filosofía en la crisis de la humanidad europea». Conferencia pronunciada en la Asociación de Cultura de Viena en 1935.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de texto*. Dolmen. Santiago de Chile. 1995.
- JURADO, Fabio y Bustamante G. (comp.) *Los procesos de la escritura*. Magisterio. Bogotá, 1994.
- _____. Bustamante y Pérez. *Juguemos a Interpretar*. Bogotá. Plaza y Janés. 1998.
- _____. *Investigación, escritura y educación*, Bogotá. Universidad Nacional. 1997.
- LEAL, Aurora. *Construcción de sistemas simbólicos*. La lengua escrita como creación. Gedisa, Barcelona, 1987.
- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel, *La cabeza de Goliat: microscopía de Buenos Aires*, Editorial Revista de Occidente, 1970.
- MARTÍNEZ, María Cristina. *Análisis del discurso*. U. del Valle. Fac. Cali. 1994.
- MARTINEZ, Miguel, *Investigación cualitativa etnográfica en Educación*. Ed. Trillas. México, 1998.
- MAYORDOMO, Alejandro. *El aprendizaje cívico*, Ariel Educación. Barcelona, 1998.
- MEAD, G.H. *Espíritu, persona y sociedad*. Ed. Paídos. Buenos Aires.
- MONTT, Nahum, *El Eskimal y la Mariposa*, Ediciones Alfaguara, Bogotá, 2005: 75.
- PAULUS, N. *Cinta de Moebio No. 6*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, septiembre 1999.
- PERGOLIS, J. Orduz I., Moreno, D. *Relatos de ciudades posibles*. Ed. Fundaurbana – IDEP. Bogotá, 1986. p. 57.
- PERGOLIS, Juan Carlos. «La ciudad fragmentada cultura y espacio urbano». 1998.
- RILKE, Rainer María, *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*, Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1979.

- SMELSER, Neil J., *Teoría del comportamiento colectivo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Visor, Madrid, 1990.
- _____. *La comprensión de lectura*. Ed. Trillas, Madrid, 1983.
- TIGER, Lionel, *La búsqueda del placer: una celebración de los sentidos*, Paidós Contextos, Barcelona, 1993: 104.
- TOLCHINSKY, Liliana. «Los distintos componentes de la noción de sujeto alfabetizado». *Revista Lectura y Vida*, 1988.
- _____. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Antropos, Barcelona, 1993.
- TONUCCI, Francesco. Aportes No. 45. *Ciudad educativa y Pedagogías Urbanas. La ciudad de los Niños*. Artículo tomado de cuadernos de pedagogía No. 229. Ed. Fontalva, Barcelona, 1991.
- TORRES, A. y otros. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. UPN-Colciencias. Ed. Antropos, Bogotá.
- WOODS, P.(1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Piados, Barcelona.

