

El Barrio y Yo: Conocer la Perspectiva de los Niños por Medio de los Paseos Urbanos

Luna María Gómez Cardona

1748905

Nathalia Zúñiga Pérez

1810024

Universidad del Valle

Sede Cali

Facultad de Artes Integradas, Escuela de Comunicación Social

2023

Agradecimientos

Luna Gómez:

Quiero agradecer a mi familia, a mis padres Carlos Alberto y Alba María por haberme incentivado a estudiar esta carrera y por haberme apoyado en ella. A mi hermano Manuel, por siempre haberme brindado la ayuda que necesitaba. A los tres, gracias por acompañarme en este proceso.

También quiero agradecer a mis profesores. A lo largo de mi paso por la Escuela de Comunicación Social, tuve la oportunidad de ser guiada por excelentes profesores y maestros que me inspiraron de muchas formas a crear, analizar, aprender, e ir más allá; a ser creativa, a expresarme y poder leer el mundo con ojos críticos. Todos aquellos maestros me guiaron a despertar una admiración y curiosidad por la relación entre la comunicación y el bonito acto de enseñar, pues sin ellos el amor por este proyecto no habría sido posible. Agradecimientos especiales al profesor Jorge Caicedo, a pesar de que jamás pueda leer nuestro trabajo. Para la creación de uno de nuestros talleres nos inspiramos en él, en su amor por la educación y por el sonido. Agradecemos asimismo los profesores que guiaron este trabajo de grado: Maritza López, que fue nuestra primer guía y nos dio las bases para empezar; y Miguel Tejada, por habernos acompañado en el resto del proceso y habernos guiado hasta el final.

Nathalia Zúñiga:

Agradezco inmensamente a mi familia: a mis padres, Janeth y Carlos; a mis abuelos, Eliecer y Stella; a mi hermano menor, Sergio, que con su curiosidad por conocer el mundo me inspiró para desarrollar un trabajo con niños y niñas; y a mi pareja, Javier, por su apoyo incondicional.

Agradezco también a mis maestros y maestras de la Escuela de Comunicación que fueron parte fundamental de mi proceso de formación. Finalmente, agradezco a quienes fueron parte importante durante la realización del presente trabajo: la profesora Maritza López, el profesor Miguel Tejada, la profesora Elizabeth Narváez (de la Escuela de Educación y Pedagogía), y a las docentes de la institución educativa Primero de Mayo. Además, agradezco a todos los niños que participaron de los talleres, así como a los padres de familia por su colaboración.

Resumen

En este trabajo presenta las bases teóricas, los métodos y resultados de un proyecto en el que se relacionan la comunicación y la educación dentro de formas pedagógicas que incentiven a los niños a conocer y reconocer el barrio desde su propia experiencia. Llevamos a cabo 6 talleres con un total de 70 estudiantes de segundo de primaria en una institución educativa pública de Cali. Cada taller tenía como objetivo la exploración de la ciudad desde los diferentes sentidos humanos, así como la creatividad y expresión artística. Nuestras observaciones participantes en el aula de clase nos permitieron corroborar las ventajas pedagógicas de la comunicación multimodal durante la enseñanza de La Ciudad como contenido educativo. Los productos artísticos realizados por los estudiantes en el marco de nuestro proyecto evidencian una reconceptualización de su entorno y de sus lugares como habitantes de la ciudad.

Palabras clave: Barrio, paseos urbanos, formación estética, educación, comunicación, experiencia.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
1. El Problema de Investigación	5
1.1. Planteamiento del Problema	5
1.2. ¿Por qué nos interesa enfocarnos en los viajes dentro de la propia ciudad?	6
1.3. Justificación	9
1.4. Pregunta de Investigación	11
1.5. Hipótesis	12
1.6. Objeto de estudio	13
1.7. Objetivos de Investigación	13
1.7.1. Objetivo General	13
1.7.2. Objetivos Específicos	13
1.8. Contexto Empírico de la Investigación (¿Dónde y con quienes se desarrolló?)	14
2. Red conceptual	18
2.1. La Formación Estética y la Experiencia	18
2.2. Los Paseos Urbanos	22
2.3. La Ciudad Como Espacio Educativo	25
2.4. La Ciudad la Constituyen las Relaciones entre sus Habitantes	28
2.5. La Comunicación en el Aula	29

3.	Métodos y Procedimientos	31
3.1.	Etnografía y Observación Participante	32
3.2.	Cartografía Social	34
3.3.	Diario de Campo	35
3.4.	Talleres	36
4.	Resultados	53
4.1.	El Paseo como Práctica en la Vida de los Niños	53
4.2.	El Barrio y la Ciudad Desde los Ojos de los Niños	56
4.3.	Ojos, oídos y sabores, la experiencia estética en el salón de clase	62
4.4.	El Grand Tour	69
5.	Conclusiones	72
	Referencias	78

Introducción

Hace aproximadamente un siglo que el filósofo Alfred N. Whitehead (1929/1956) advirtió que “cuando enseñamos a un niño a pensar, por encima de todas las cosas debemos librarnos de lo que yo llamo ‘ideas inertes’, es decir, de aquellas ideas que son meramente recibidas en el intelecto sin ser utilizadas, comprobadas o combinadas en formas nuevas” (p. 93). En la actualidad, la superación del problema del conocimiento inerte sigue siendo una de las principales preocupaciones de los profesores y expertos en educación. Las formas tradicionales de enseñanza (fundamentalmente expositivas, sin una interacción efectiva con la realidad) tienden a perpetuar la inercia de mucho de lo que se imparte en las aulas. En este trabajo de grado participaron en total 70 niños y niñas, entre los 7 y 9 años de edad, con quienes ensayamos una forma alternativa de comunicación y educación, que contribuyera a vencer la inercia de las ideas respecto a la ciudad y a nuestro lugar (ciudadanos) en ella. El presente texto es un informe de las bases conceptuales de nuestra propuesta, y una exposición de lo que fue su proceso de diseño y ejecución.

La novela *Un Mundo Feliz*, de Aldous Huxley (1932/2016), aporta un excelente ejemplo de lo que ocurre con las ideas cuando su enseñanza no conlleva la participación y creatividad de los educandos. En la ficción de Huxley (1932/2016) se habla de los fracasos de la “hipnopedia”, una forma de enseñanza que consistía en reproducir conferencias mientras los niños duermen. El resultado es que los niños sometidos a este procedimiento recuerdan pero no entienden. Mientras el niño dormía, se le ponía un audio con un discurso sobre el río Nilo:

“El Nilo es el mayor río del África, y el segundo del mundo en longitud. Aunque más corto que el Mississippi-Missouri, el Nilo está a la cabeza de todos los ríos por la extensión de su cuenca, que abarca 35 grados de latitud ...”

EL BARRIO Y YO2

Al día siguiente, al desayuno, se le preguntaba:

— Tomasín, ¿sabes cuál es el río mayor del África?

Y el niño sacudía la cabeza

— ¿Y no te acuerdas de algo que empieza “El Nilo es el ...”?

— El-Nilo-es-el-mayor-río-del-África-y-el-segundo-del-mundo-en-longitud ... —Las palabras salían atropellándose unas a otras—. Aunque-más-corto-que. ...

— Bueno, dime ahora cuál es el mayor río del África.

— No lo sé —respondía con mirada inmutada.

— El Nilo, Tomasín.

— El-Nilo-es-el-mayor-río-del-África...

— ¿Cuál es, pues, el río más largo, Tomasín?

Tomasín se echaba a llorar.

— No lo sé —decía lloriqueando (Huxley, 1932/2016, pp. 13-14)

Por supuesto, no comprenden la información que recitan porque nunca pudieron ponerla en práctica y así encontrarle un sentido, una relevancia, un significado en sus vidas cotidianas. Una historia muy diferente habría sido ésta si al pequeño Tomasín lo hubieran llevado de paseo a algún río importante, y así hubiera podido comprobar las gigantescas dimensiones de estos cuerpos de agua, así como su relevancia para las comunidades cercanas, etc. Con nuestro trabajo, apoyado en gran medida en la obra de Silvia S. Alderoqui (2002, 2003, 2012), intentamos considerar y hacer propuestas desde la comunicación para evitar situaciones como la de Tomasín, cuyo caso imaginario presenta muchos paralelos con la realidad de las aulas en nuestra época. Los contenidos educativos sobre la ciudad suelen privilegiar la memorización de información y

EL BARRIO Y YO3

datos (p. ej. distribución geográfica de Santiago de Cali), algo destinado a convertirse en una idea inerte más.

Con esto en mente, diseñamos una serie de actividades lúdicas en las que se prioriza la experiencia estética de la ciudad. No solo se trató de que los niños pudiesen reconceptualizar el objeto de estudio (la ciudad), sino de transformar las ideas mismas sobre los medios disponibles para conocer ese objeto de estudio. En particular, la ciudad no solo puede ser reconocida como un espacio plural de participación y confluencia cultural, sino que puede ser concebida de esta manera justamente cuando, *mediante el paseo* por la ciudad, nos involucramos directamente con la complejidad de las actividades sociales en los espacios urbanos. Quisimos crear un ambiente adecuado que permitiera una experiencia sensible con cada ejercicio hecho con los niños, propiciando un proceso de formación estética. Cada uno de nuestros ejercicios pretendía estimular lo sensorial y la creatividad en ellos de una u otra manera. Nos centramos en estimular la vista, la escucha y el gusto, para que identificaran cosas que representan a su ciudad desde lo cotidiano; y los impulsamos a confiar en su creatividad en la creación de productos que reflejaran lo vivido a través de fotografías y dibujos.

Durante la fase de ejecución de este proyecto trabajamos con profesoras y niños de segundo de primaria de una institución educativa pública de Cali. Allí llevamos a cabo seis sesiones de talleres en torno a la temática de la ciudad y sus barrios. En un diario de campo llevamos un registro de lo acontecido en cada visita, con lo que después pudimos resumir y analizar los efectos de nuestro trabajo. Aunque pasamos por algunas dificultades para la implementación al pie de la letra de cada uno de los aspectos pensados en la fase de planeación, podemos decir que nuestro trabajo en el aula discurrió satisfactoriamente. Ahora bien, cabe resaltar que el cumplimiento de nuestros objetivos fue posible gracias a (1) la disposición de las

EL BARRIO Y YO4

profesoras, al brindarnos el espacio y dejarnos realizar nuestros talleres en el marco de la materia de Ciencias Sociales, en la que estaban trabajando el tema de Cali; (2) la disposición de los niños y niñas, que en todo momento demostraron interés en lo que teníamos por decirles y por mostrarles, por saber cuál iba a ser la actividad del día.

Con base en nuestras observaciones en el aula y el análisis de los productos artísticos de los niños, concluimos que los paseos urbanos (de la mano con la formación estética) constituyen una forma útil de enseñar sobre la ciudad y sus barrios. Encontramos que, en efecto, en el curso de los talleres propuestos por nosotras, los niños lograron repensar su cotidianidad y ampliar sus concepciones sobre la ciudad en la que conviven. Esto a su vez destaca el potencial pedagógico de la libertad creativa y de las prácticas artísticas.

1. El Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del Problema

Con este trabajo de grado buscamos incentivar a niños (entre los 7 y 9 años) a tomar viajes de conocimiento en la ciudad, empezando por el entorno barrial cercano a sus instituciones educativas, así como por los barrios en los cuales viven. La noción de “viajes de conocimiento” fue propuesta originalmente por Alderoqui (2012), quien a su vez retomó los viajes narrados en los clásicos de la literatura (p. ej. La Odisea) para remarcar que, en estas historias, los viajes no solo son sinónimo de riesgo y desafío, sino también de búsquedas y exploraciones que llevan a nuevos conocimientos. Estos viajes permiten, a quienes los realizan, conectar con sus memorias y así comprender mejor sus cotidianidades. Esa es la premisa básica de todo el trabajo. Al promover en los niños la realización de estos viajes esperábamos descubrir cómo perciben la ciudad y, en últimas, cuáles son las problemáticas comunes relacionadas con su día a día.

Este proyecto aborda dos temas principales o claves: primero, la formación estética y, segundo, la implementación de modelos pedagógicos con recursos didácticos. Como se verá, ambos asuntos son abordados a través de un corpus de referencias teóricas y conceptuales, y a través del ejercicio empírico de los paseos o la práctica de caminar. Con la formación estética se quiere poner el acento en la sensibilidad, algo que ha perdido relevancia en los contextos escolares de hoy. Para ello se requiere pensar en la creación de experiencias estéticas de arte, comunicación y educación; y proponer medios y dispositivos para la creación de experiencias didácticas, a través de la escritura, la imagen, el dibujo, y el cuerpo. Nuestro aporte en esta dimensión consiste principalmente en crear un laboratorio que integre estos dispositivos pensados en función de las realidades de los niños y aquello que tienen por contar.

Consideramos que todo esto se enmarca en el proceso más amplio de construcción de ciudadanía. Las actividades diseñadas en el marco de este proyecto dan mucha más importancia a la perspectiva que los propios niños tienen del espacio urbano, que a la memorización pasiva de la geografía del territorio o de los símbolos patrios. De esta manera, los niños pueden, desde el desarrollo de la sensibilidad, experimentar la construcción de conocimiento en su entorno escolar. Esta forma de enfocar el espacio público, que se basa en la relación sensibilidad-ciudadanía, perfila la ciudad en una relación de doble vía: reconocerse en la ciudad (espacio urbano, barrio) es importante para reconocer la ciudad como parte de un todo y todos. Vale decir que aquí entendemos la noción de espacio público desde las reflexiones de Martín Barbero (2010); es decir, consideramos que es fundamentalmente un “espacio-lugar a donde pueden no sólo llegar sino también estar o sea residir, todos, los de adentro y también los de afuera, los extranjeros, sean desplazados o turistas, emigrantes o [*sic*] bagamundos” (p. 219).

1.2. ¿Por qué nos interesa enfocarnos en los viajes dentro de la propia ciudad?

Nathalia Zúñiga: Puedo decir que hubo tres momentos que marcaron el desarrollo de mi interés por la ciudad. El primero fue en tercero de primaria. Yo estudiaba en el colegio ciudadela Comfandi, y en la clase de ciencias sociales nos entregaron una lista de lugares emblemáticos e históricos de Cali. La tarea era visitar estos sitios con la familia y tomarse fotografías allí. Tuve la oportunidad de realizar esa actividad en compañía de un amigo de la familia que trabaja en guianza turística. Él me explicó con lujo de detalles la historia de cada lugar.

Lo segundo tuvo lugar con un grupo juvenil de liderazgo y cooperativismo del fondo de empleados de Comfandi. Como parte de las actividades del grupo recorrimos los diferentes puntos históricos y culturales de la ciudad. Mis compañeros y yo conocimos la historia de cada lugar en buena medida gracias a la cuentería que se practica en cada espacio. Al final se nos

EL BARRIO Y YO7

entregó cartulinas y colores para que realizáramos dibujos de nuestra experiencia de ese día. Yo realicé el mapa del recorrido.

Lo tercero que cabe mencionar sucedió entre mis 15 y 18 años de edad. En ese lapso tuve la oportunidad de pertenecer a un grupo musical de folclor del Pacífico colombiano. Conocí niños y jóvenes de diferentes culturas y clases sociales, al tiempo que nuestro profesor (el director del grupo) organizaba encuentros para que cada uno de los integrantes tuviéramos la oportunidad de ir al espacio de la ciudad donde vivían los demás integrantes. De esa manera conocí (y reconocí) el Oriente de Cali y parte de sus dinámicas, que por cierto son radicalmente diferentes a las del estereotipo negativo que recae sobre este lugar. Como el objetivo era acercar a los ciudadanos a la música tradicional del Pacífico, siempre había presentaciones en colegios, grandes plazas, teatros, centros culturales, estaciones del MIO, escenarios deportivos y calles de diferentes barrios. Fue gracias a la música que conocí los diferentes sectores de la ciudad (el Oeste, el Norte, el Centro, el Occidente).

Además de estos momentos decisivos en mi trayectoria, el interés por trabajar específicamente con la infancia es algo que viene de la experiencia con mi hermano. Él es 14 años menor que yo, así que pude ver cómo a lo largo de su vida aprendía todo tipo de cosas nuevas, lo que definitivamente cautivó mi curiosidad por la educación y por el desarrollo del conocimiento en esa etapa temprana de la vida.

En conjunto, los viajes que tuve en la ciudad, y la observación de mi hermano y sus formas de aprender, me impulsaron a proponer como proyecto una investigación que involucrara los viajes dentro de la propia ciudad, la infancia, y las maneras de adquirir conocimientos fuera de las paredes del salón de clase.

Luna Gómez: Desde niña siempre tuve un gran interés en observar todo lo que pudiera cuando me encontraba en algún lugar por fuera de mi casa. Salir a recorrer la ciudad en la que habitaba siempre tenía algo de extraordinario para mí. Cuando viajaba a otra ciudad o departamento me la pasaba viendo por la ventana todos esos edificios, parques, calles, negocios que eran nuevos para mí, con tanta fascinación que eso me influyó a tomar la decisión de vivir y estudiar en otra ciudad diferente a la mía.

Cuando vine a estudiar a Cali, tenía ganas de recorrer toda la ciudad. Los primeros días me parecía muy agradable cualquier detalle, por mínimo que fuese, como caminar a la tienda, escuchar a los pájaros cantar a lo largo del día, sentir el viento de la tarde, escuchar las ranas en las noches, ir a la universidad a pie, o montar bicicleta. Poco a poco pude conocer los lugares emblemáticos de la ciudad. A medida que iba caminando, también iba escogiendo qué sitios me gustaban más que otros, y así también me iba reconociendo en estos, porque en algunas partes me sentía más yo, mientras que en otras me llegaba a sentir alienada.

Aún así, no he tenido una trayectoria realmente extensa, así que uno de mis objetivos personales con este proyecto es poder cumplir ese gran deseo que es conocer esta ciudad, no solo como una turista como lo he sido estos últimos años, sino como una habitante. Quiero entender cómo funciona, cuál es su historia, y ser más consciente de esta ciudad cada vez que la recorro.

Por otro lado, mi interés por temas de educación surgió al cursar la electiva “Artes y TIC: Formación estética en acción”. Esta me permitió darme cuenta de que la educación se puede proponer de formas diferentes a las establecidas, o a las netamente académicas, como las acostumbradas en los colegios. Por ejemplo, al pensar en un tema relacionado con la ciudad, me di cuenta de que en el colegio nunca me prepararon para vivir en una ciudad. Mi educación en el colegio fue muy aislada de los problemas que pasan en la ciudad. Puesto que vivía de una forma

muy protegida, pasar a vivir sola a una ciudad que no conocía fue un cambio muy drástico para mí. Nada me podía proteger de verdad, y solo entonces comprendí que el mundo es muy diferente a como me lo pintaban.

En síntesis, nos dimos cuenta de que ambas compartimos un profundo interés por conocer y recorrer Cali, y a la vez descubrimos cierta inclinación por temas de educación inicial. Ambas coincidimos que es importante proponer nuevas formas de aprender a través de las propias vivencias de una misma, y en que esto estimula la imaginación, con lo que podemos concebir nuevas formas de pensar nuestro entorno y relaciones sociales. Con estos intereses en mente, los planteamientos de Silvia Alderoqui (en su libro “Paseos Urbanos” 2012) nos inspiraron a desarrollar una propuesta en un contexto específico, en el sector de Primero de Mayo, en la Institución Educativa Técnico Industrial sede Luis Carlos Rojas Garcés que involucrara como una herramienta educativa los paseos en la ciudad.

1.3. Justificación

A parte de las motivaciones personales que nos llevaron a la elaboración de este trabajo, cabe decir que este proyecto se justifica por dos “faltas” regularmente encontradas tanto a las teorías como en las prácticas educativas: de un lado, las limitaciones documentadas que tienen las formas típicas de enseñanza; de otro lado, las direcciones poco exploradas en las pedagogías alternativas (véanse Pozo, 1996, 2014; y Rogoff, 1993). Respecto a lo primero, se ha evidenciado que la cátedra o exposición oral es una de las formas de enseñanza más practicadas, indiferentemente de las edades y de los temas enseñados. No cabe duda de que todas las habilidades privilegiadas por esta forma tradicional de enseñanza (p. ej., la memorización, la atención sostenida, etc.) son necesarias para un desarrollo cognitivo apropiado. Tampoco se cuestiona que la forma tradicional de enseñanza es necesaria para la adquisición de

conocimientos requeridos por una integración cultural satisfactoria. Una persona que viva en Cali, por ejemplo, no solo necesita experimentar directamente los monumentos de la ciudad, sino estar informado sobre la historia de los mismos. Por tanto, hasta cierto punto, la exposición oral responde al menos a una parte de las necesidades humanas individuales y sociales. El problema es justamente que éstas necesidades satisfechas por la forma tradicional de enseñanza son solo *una fracción* de lo que un sujeto en formación necesitará para convertirse finalmente en un ciudadano en el sentido estricto del término.

Asimismo, la forma tradicional de enseñanza corresponde solo a *una porción* de lo necesario para que el conocimiento pueda realmente consolidarse a largo plazo y de forma significativa en los y las aprendices. Para regresar al ejemplo de los monumentos de la ciudad, no importa que alguien reciba montones de información, y que se le obligue a repetir datos durante un par de semanas o meses. Si no se integran con experiencias significativas directas, lo más seguro es que estos “conocimientos” acaben convirtiéndose en lo que llamamos “ideas inertes” —si es que no son por completo relegadas al olvido. En tanto que seres humanos, nos encontramos en la condición de que solo tenemos un cerebro sino también un cuerpo; no solo requerimos ideas, sino también experiencias. Éstas últimas cosas normalmente se dejan a un lado en las aulas donde predomina la forma tradicional de enseñanza. Por consiguiente, esta es la primera “brecha” —tanto en las teorías como en las prácticas educativas— que justifican la ejecución del presente proyecto, en el que nos enfocamos sobre todo en la función de las experiencias durante el desarrollo y el aprendizaje.

En segundo lugar, es un hecho que esta gran carencia de la forma tradicional de enseñanza ha dado lugar a una generosa variedad de pedagogías alternativas (algunas de ellas han sido articuladas a la red conceptual de nuestro proyecto). A pesar de las innegables

cualidades y virtudes de estas “nuevas” formas de guiar la enseñanza en las aulas, el problema es que por lo general están limitadas por las barreras geográficas de las instituciones educativas. No obstante, algunos contenidos educativos (por ejemplo: aprender acerca de la ciudad como concepto, y de la ciudad de Santiago de Cali como lugar concreto en el que convivimos) demandan en principio el traspaso o la ampliación de los límites físicos del aula. Por tanto, parece pertinente y necesario la implementación de proyectos como el que llevamos a cabo, es decir, que se atrevan justamente a explorar las posibilidades educativas que residan más allá de las fronteras del salón de clase.

Cabe agregar que pueda ser frecuente que estas nuevas ideas y direcciones en la enseñanza queden confinadas a los libros académicos, y artículos o reportes de investigación, accesibles solo a los especialistas. En contraste, un componente central de nuestro proyecto es la elaboración y difusión de producto editorial libro-guía ilustrado. Nuestro propósito ha sido construir una “cartilla” con base en las experiencias educativas recopiladas durante nuestro trabajo con los niños, niñas y docentes. Además, esta cartilla habría de estar diseñada a modo de instructivo o guía, para que otros docentes puedan “replicar” las actividades que realizamos con los y las aprendices. Una de las principales razones por las que juzgamos pertinente nuestro proyecto es la viva necesidad de esta clase de materiales de apoyo (como el que aportamos) para la libre difusión en el personal docente y las comunidades educativas en general.

1.4. Pregunta de Investigación

¿Qué nuevos medios para el aprendizaje, formulados desde un enfoque de comunicación - educación, pueden incentivar a los niños y niñas a conocer y reconocer la ciudad por fuera del aula y de lo académico, a través de su propia experiencia desde la implementación de prácticas artísticas dirigidas al barrio?

1.5. Hipótesis

Mediante los relatos de viaje en los entornos barriales (representados en dibujos, fotografías, videos o audio) podemos conocer la percepción que tienen los niños del espacio urbano. A través de encuentros, sesiones de diálogo, dinámicas de clase, e intercambios de experiencias y habilidades con los docentes en torno a los relatos de viaje, es posible identificar qué les interesa de la ciudad a los niños, qué les parece problemático, y qué tanto puede pasar desapercibido en su cotidianidad. Esto promovería el reconocimiento del barrio y la práctica de caminar como un medio para el aprendizaje.

A partir de esto se plantea que convertirse en ciudadano es un proceso que empieza desde la niñez, para el que se requieren ciertas condiciones ideales. A medida que los niños interactúan y se involucran con los otros habitantes de la ciudad, y con los fenómenos sociales allí presentes, son indispensables, por ejemplo, el reconocimiento del espacio urbano como un lugar diverso, y el desarrollo de un sentido de pertenencia. Estas condiciones las consideramos desde la óptica de Martín Barbero (2008), para quien “las generaciones de los más jóvenes perciben y asumen hoy explícitamente la ciudadanía en cuanto experiencia estética, o sea la que pasa por su sensibilidad—que es en muchos sentidos su corporeidad” (p. 221). En este orden de ideas, la apreciación de las prácticas y obras de arte que se inserten en los programas escolares son un ejercicio de ciudadanía, ya que contribuyen a la formación de esa sensibilidad a la que él se refiere. Esta clase de ejercicios impulsan la ampliación de sus ideas, de las formas de pensar en la vida, en las relaciones, en los conflictos, y en aquello que se da por sentado.

1.6. Objeto de estudio

Las prácticas artísticas y otras formas de generar conocimiento en el aula por medio de talleres y producciones hechas por los niños y niñas, a través de prácticas que involucren una sumersión en el barrio a través de una experiencia estética.

1.7. Objetivos de Investigación

1.7.1. Objetivo General

Implementar un proyecto escolar que contengan estrategias pedagógicas que incentiven a los niños y niñas a reconocer y recorrer el barrio desde su propia experiencia, que sea disfrutable y les permita explorar sus sensibilidades a través de elementos que encontramos en la cotidianidad, y que los docentes pueden articular a sus contenidos y metodologías en el aula.

1.7.2. Objetivos Específicos

1. Proponer un conjunto de elementos metodológicos que pueden permitir la construcción de un proyecto interdisciplinar¹ que se fundamente en la práctica del “paseo” por fuera del espacio escolar, articulando esta experiencia con una perspectiva teórica del campo de la comunicación social.
2. Identificar qué elementos de los medios desarrollados en los talleres propuestos en este proyecto incentivan posibles formas de conocer o de acercarse a las dinámicas sociales del barrio.
3. Crear un laboratorio que integre dispositivos pensados en función de las realidades de los niños con la intención de que los maestros los puedan replicar.

¹ Hablamos de un proyecto interdisciplinar porque en él se confrontan y dialogan dos campos disciplinares como lo son la comunicación y la educación. En la primera tenemos como base la generación de conocimiento a través de la sensibilidad y durante su puesta en práctica intentamos disminuir una brecha jerárquica de saberes (todos los aportes y respuestas son válidos) y la experiencia. Al menos en nuestro contexto, en la escuela está muy arraigado el modelo de relación profesor-estudiante basado en el poder. Nosotras salimos de esa forma de relación, planteando una fusión comunicación-educación.

4. Realizar un producto editorial libro-guía ilustrado que se plantee como una caja de herramientas en donde los docentes puedan encontrar recursos metodológicos y prácticas que complementen la experiencia de conocer el barrio.

1.8. Contexto Empírico de la Investigación (¿Dónde y con quienes se desarrolló?)

Desarrollamos esta investigación con niños de segundo de primaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Comuna 17 (en adelante, IETI-C17), sede Luis Carlos Rojas Garcés, situada en la Ciudad de Santiago de Cali. La profesora Elizabeth Narváez, del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, nos refirió a una profesora de preescolar de esta institución, Darling Jaramillo, a quien le enviamos una carta de invitación. La profesora Darling, a su vez, nos remitió a las profesoras de segundo de primaria, Adiola Gómez y Paula Robles. En primera instancia nos reunimos con ellas para hablarles de nuestra propuesta de trabajo, incluyendo un posible cronograma de talleres, y esperamos realimentación por parte de las profesoras. Ellas se mostraron interesadas en el proyecto, y en general estuvieron de acuerdo con las actividades planeadas, salvo por la muestra gastronómica (de la cual hablaremos más adelante), pues nos informaron que ya habían realizado algo similar; así que sugirieron que los niños preparasen exposiciones sobre el tema. Este primer encuentro con las profesoras fue breve, y al final nos permitieron estar en sus aulas por el tiempo necesario para el desarrollo del proyecto. Aunque propusimos un modelo de trabajo de siete días, la realización de los ejercicios nos tomó nueve días en total, debido a algunos percances y al cruce con otras actividades planeadas en la institución (que no podíamos interrumpir). Tras nuestro primer encuentro, nos solicitaron empezar el trabajo con los niños tan pronto como pudiéramos.

En este proyecto participaron en total 70 niños y niñas, entre los 7 y 9 años de edad. Este número total estaba distribuido en dos grupos: 2-1, dirigido por la profesora Adiola; y 2-2,

dirigido por la profesora Paula. Cada grupo estaba compuesto por niños que viven entre los estratos 2 y 5 (véase la tabla 1). Más adelante, durante el desarrollo de los talleres, nos enteramos de que una niña era migrante venezolana. Por tanto, ningún grupo era homogéneo.

Tabla 1.

Número de estudiantes por barrios y estratos en Cali

Barrio	No.	Estrato
El Refugio	1	4
Primero de Mayo	6	4
Cañaverales	3	3
Ciudad Modelo	1	3
Valle del Lili	2	4
Limonar	6	3
Prados del Limonar	1	5
Ciudad Córdoba	3	3
San Judas	6	3
Comfandi del Prado	1	3
Las Granjas	2	3
Mariano Ramos	6	2
Los Guayacanes	1	3
La Independencia	1	3
Santo Domingo	2	3
Ciudadela Comfandi	1	3
Las Vegas de Comfandi	1	2
Meléndez	1	3

Barrio	No.	Estrato
Antonio Nariño	1	2
Ciudad 2000	1	4
Bosques del Limonar	7	4
Sindical	1	3
La selva	1	3
La gran Colombia	1	2
Morichal de Comfandi	1	2
Manuela Beltrán	1	1
Brisas del Limonar	1	2
No sabe	8	N/A

En el grado segundo de primaria de la Institución Educativa Técnico Industrial normalmente se aborda el tema de la ciudad en general, y de Santiago de Cali en particular, tanto desde lo turístico como desde lo que podemos denominar aspectos sociohistóricos generales (p. ej. el himno, la bandera, la geografía, etc.). Por ende, nuestro proyecto no solo coincidió temáticamente con la planeación de las profesoras, sino que estuvo direccionado hacia los puntos de vista más personales que cada niño tiene de la ciudad. Sentíamos que explorando las sensibilidades y perspectivas particulares frente a la ciudad haríamos la diferencia en la forma que tradicionalmente se enseña en la escuela. Permitirles contar desde su propia experiencia cómo conciben estos espacios, podría generar nuevos conocimientos en torno a la ciudad.

En cada sesión los niños gozaban de una amplia libertad. Podían contar, mostrar, presumir, jugar, hablar, reír y, en algunas ocasiones, hasta “chismosear”. Al principio les pareció un poco confusa la situación que planteamos. No había respuestas correctas o incorrectas y, sin

embargo, siempre buscaban nuestra aprobación. Solo después de tres sesiones se mostraron más seguros respecto a la dinámica. Nos entregaban las actividades con más confianza, y nos mostraban con orgullo lo que dibujaban y las respuestas que escribían. De modo que cada actividad constaba primordialmente de espacios de conversación con y entre los niños. Cada uno relataba a sus compañeros diferentes vivencias que habían tenido cerca de sus hogares. Algunas narraciones eran difíciles de asimilar, pues tenían que ver con la inseguridad, las pandillas, los robos, y otras problemáticas de esta índole. Por supuesto, en otras ocasiones los niños expresaban que sus barrios podían ser divertidos, especialmente los que contaban con lugares recreativos (como un parque o una heladería). Otras veces resaltaron que sus barrios eran ruidosos, pues siempre había música sonando cerca en alguna parte, o perros ladrando, o perifoneos y pregones de vendedores ambulantes.

2. Red conceptual

2.1. La Formación Estética y la Experiencia

La formación estética no es solo algo que se imparte en clases o talleres especializados con profesionales en alguna disciplina relacionada con las artes. Como lo plantea Martín Barbero (2017), “no es que ‘todos tengan que ser profesionalmente artistas’ sino que todos tienen derecho a ser creativos en alguna de las múltiples y diversas potencialidades estéticas de los seres humanos” (párr. 7). En este sentido, nuestro propósito es implementar, dentro de un proyecto escolar, propuestas que los niños puedan disfrutar, y que permitan explorar sus sensibilidades a través de elementos que encontramos en la cotidianidad (p. ej. como ocurre con el dibujo, la música, la comida, etc.). A través de *medios-dispositivos*, que los docentes pueden articular a los contenidos y a las metodologías que usan, buscamos comprender cómo se abordan en los contenidos escolares los temas de la ciudad y el espacio público. Esos medios-dispositivos los ponemos a prueba en actividades tipo laboratorio, que comprenden características metodológicas más flexibles y abiertas que las actividades curriculares escolares.

Los planteamientos de Maritza López (2021) capturan perfectamente lo que entendemos aquí por formación estética. Esta consiste sobre todo en el hecho de

promover que las nuevas generaciones cultiven capacidades de goce y descubrimiento a través de sus interacciones con el mundo natural, con las personas que lo rodean y con los animales; estimulando los sentidos y la creatividad en las actividades cotidianas; y también incorporando la danza y el canto, el dibujo, la expresión a través de medios de comunicación, el drama o la fotografía, entre otras prácticas o procesos pedagógicos diversos (p.17).

Naturalmente, *la experiencia* es un elemento clave en los procesos de formación estética. Esta noción central puede tener tres connotaciones. En primer lugar, podemos entenderla en un plano general como la acumulación de conocimiento o la adquisición de alguna habilidad a través de la práctica. En segundo lugar, podemos concebirla como la relación con la memoria de un suceso que alguien ha vivido, y cuyo recuerdo es evocado en el presente. Por último, podemos enfocarla desde las ideas de John Dewey (1938/2010), como algo que influencia la vida personal caracterizada como un estado de vitalidad intensificada que resulta de la interacción del ser humano con el ambiente. Dicha interacción es la búsqueda del equilibrio necesario para permitir el logro o la recuperación de condiciones favorables para vivir la vida y experimentarla gratificadamente. En palabras de López (2021), “la experiencia estética equivale a sentirse vivo, movido por pulsaciones y afectado por las emociones que propiamente no son agradables, sino que también pueden ser dolorosas, pero ante todo hacernos sentir vivos” (p.37).

Para Dewey (1938/2010), no solo basta la presencia de experiencias dentro del ámbito educativo de una persona. En efecto, hay experiencias que pueden resultar antipedagógicas, o que desarrollan una falta de sensibilidad por el mundo exterior o por experiencias ulteriores. Lo importante es la cualidad de la experiencia que se tiene. Toda experiencia cuenta con mínimo dos aspectos: primero, el de agrado o desagrado; y segundo, su influencia sobre otras experiencias. Dewey (1938/2010) menciona que “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79). La misión del educador es facilitar que los estudiantes tengan experiencias que sean agradables y que inciten a la actividad,² haciendo experiencias futuras que sean deseables. Esto es justamente lo que señala Dewey

² Debe tenerse presente que, en la tradición de los pragmatistas norteamericanos clásicos (Peirce, James y Dewey), “incitar a la actividad” no significa que es necesario que los estudiantes “hagan algo” en el sentido de ejecutar una serie de efectos motores. También se tiene en cuenta el funcionamiento de las ideas, los efectos “cognitivos” (véase Dewey, 2000, cap. 3).

(1938/2010): que los educadores tienen ante todo la responsabilidad de “saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. ... [y] saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas” (p. 83). El educador debe ver en qué dirección marcha la experiencia, y aplicar los saberes que ha adquirido desde sus propias experiencias, sin imponer un control excesivo sobre el aprendizaje de los alumnos. En suma, debe ser sensible a sus individualidades. De acuerdo con Dewey (1938/2010), la enseñanza basada en el modelo tradicional de educación fracasa precisamente en su tarea fundamental. No enriquece las experiencias durante el aprendizaje y, de hecho, tiende a crear experiencias negativas, que no nos proyectan al futuro.

Entendida en estos términos, cabe resaltar que la formación estética que proponemos es compatible con modelos de pedagogías alternativas, como la de Montessori y la de Waldorf. En todas éstas, la experiencia también es un aspecto clave en el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Además, en ambas se destaca el papel clave del cuerpo, la sensibilidad y la curiosidad. Como lo señala Díaz Bajo (2019), la pedagogía Montessori “se fundamenta en el aprendizaje del niño a través de la experimentación” (pp. 264-265), y en las escuelas Waldorf se da relevancia al ambiente, la imitación, el juego libre, los ritmos individuales, y en general a “las actividades artísticas y artesanales, el contacto con la naturaleza y la interacción familia-escuela” (Díaz Bajo, 2019, p. 268). Por un lado, en Montessori, evidenciamos la relación con el cuerpo y los sentidos a través del movimiento. En este modelo, resulta indispensable que el desarrollo de la mente esté conectado con el movimiento. A fin de cuentas, dice Montessori (1946), “sin movimiento el individuo sería impensable. El sistema nervioso, junto con el cerebro, los sentidos, los nervios y los músculos, pone al hombre en contacto con el mundo” (p. 67).

Al modo de ver de Montessori (1946), es de vital importancia la constante repetición de ejercicios de coordinación corporal. A medida que cada persona experimenta en la vida cotidiana con estos ejercicios, primero de manera subconsciente y luego de forma voluntaria, descubre sus capacidades y su “sinnúmero de potencialidades”. En esta lógica, toda habilidad es el resultado de esta constancia: “ni los gimnastas nacen dotados de músculos especialmente fuertes, ni los bailarines con músculos refinados que les den gracia artística a sus movimientos; ambos los desarrollan gracias a su voluntad” (Montessori, 1946, p. 70). Los diversos talleres que proponemos en este proyecto fomentan la voluntad de la que nos habla Montessori, en tanto que ponen en juego la experimentación creativa con el cuerpo. En particular, como trabajamos con la formación estética, esta voluntad se orienta hacia el desarrollo de las potencialidades creativas de cada niño.

Por otro lado, en lo referente a la pedagogía Waldorf, “la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico en un ambiente creador y libre” (Carlgren, 1989, p. 4). Este modelo pedagógico invita a implementar activamente la práctica artística en la escuela. Al igual que con la formación estética, estas prácticas artísticas no buscan formar especialistas en arte, sino personas con intereses polifacéticos en diversas prácticas que involucren el goce, la salud y el bienestar. Se pretende estimular el interés y la voluntad en los niños porque ellos, a diferencia de los adultos, “necesita[n] lo bello, necesita[n] sentir alegría al realizar la[s] tarea[s]. Todo lo artístico satisface esta exigencia, siempre que el maestro lo cultive de una forma viva y llena de fantasía” (Carlgren, 1989, p. 27). Por todo lo anterior, decimos que la formación estética que proponemos dialoga con modelos alternativos de educación. Esta clase de formación se preocupa por el desarrollo del individuo, por su plenitud y libertad creadora, en relación con el cuerpo y los sentidos.

2.2. Los Paseos Urbanos

Silvia Alderoqui (2012) muestra que la acción de caminar puede llegar a ser mucho más que la conducta de desplazarse a pie de un lado a otro. El trabajo de Alderoqui brinda una serie de herramientas para lograr una transformación profunda de esa actividad. Con estas herramientas, los paseos pueden convertirse efectivamente en una experiencia estética que lleve a re-pensar la ciudad. De ahí que Alderoqui hable sobre *el arte de caminar*. Caminando, podemos concebir la ciudad como un espacio de reconocimiento. Caminar por la ciudad nos permite reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo y el de los demás, “recuperando la ciudadanía pensada como una construcción que también podría realizarse caminando” (p. 18). Con base en esto, hemos decidido destacar cuatro aspectos pertinentes para nuestro proyecto.

En primer lugar encontramos *los viajes en la propia ciudad*, es decir, invitar a ver los sitios que frecuentamos como si fuera la primera vez que los transitamos. Esto da pie al descubrimiento de cosas que muchas veces la rutina no nos permite reconocer. En consecuencia, la curiosidad es el elemento central de los viajes en la propia ciudad. Es importante mantener una mirada ociosa durante estos viajes, como si fuéramos perspicaces detectives a la caza de los secretos de la ciudad. L'Ecuyer (2013) también se refiere a la importancia del asombro durante la enseñanza. El asombro es la antesala al deseo de conocer. Si los niños no se asombran por lo que les rodea, probablemente no tendrán ningún deseo de conocer su entorno. Así, los viajes en la propia ciudad humanizan la rutina; le dan una dimensión compleja, rica, amplia, a la experiencia del aprendizaje; adquieren espesura y textura sus miradas sobre lo que ven y lo que oyen, y no se limitan así a un proceso de conocimiento demasiado abstracto o demasiado técnico de la vida social que les rodea.

En segundo lugar, de Alderoqui retomamos también la idea del *andar como experiencia estética*. Si se pretende darle un significado personal a la ciudad, se requiere caminar de manera creativa. Únicamente cuando la interacción entre sujeto y ambiente es amena, las experiencias ordinarias pueden dar lugar a experiencias estéticas (Dewey, 1938/2010).

En tercer lugar, nos servimos a nivel metodológico de lo que Alderoqui denomina *los relatos de viaje* esto quiere decir que diseñamos nuestros talleres implementando las actividades que propone en su texto. En sus propias palabras: “no hay viaje sin relato” (p. 29). A donde sea que vayamos, regresamos con una historia que contar. Los viajes nos dejan experiencias para compartir, cosas nuevas que aprendemos en el camino. Estos relatos pueden ser contados de muchas formas: “hay relatos de viaje que se parecen más a los mapas geográficos o a los libros de historia, otros incluyen las emociones, a veces petulancias y aburrimientos, pasiones, sentimientos, avatares, el ‘viaje interior’ de los propios viajeros” (p. 31). En nuestra propuesta, los viajes interiores de los niños son muy importantes, pues consideramos que sentires, relatos, ideas y experiencias generadas en el paseo, constituyen lo que impacta personalmente a cada niño. Si una experiencia es gratificante o negativa, ellos se basarán en la cualidad de esa experiencia al momento de construir sus relaciones con el entorno. Nos parece más importante conocer qué piensan los niños y qué les generó cada acercamiento con su barrio. Este aprendizaje basado en el sentir nos permite concebir una ampliación, un enriquecimiento conceptual y práctico, de los modelos tradicionales de las escuelas.

Por último, con Alderoqui buscamos presentar las *ciudades como lugares de las artes*. La ciudad y sus transacciones cotidianas pueden ser inspiración para realizar productos artísticos, con los que se comuniquen las múltiples percepciones personales que se tienen del espacio y el lugar. De hecho, como menciona Alderoqui, muchas obras artísticas (pintura, literatura,

escultura, cine, fotografía, etc.) han sido inspiradas en y por las ciudades. Por tal motivo, decidimos que en este proyecto el entorno urbano frecuentado por los niños fuese el protagonista de los productos comunicativos que ellos tuvieron que crear. Esto incluye, por ejemplo, la creación de mapas, las descripciones del entorno (escritas y habladas), y las fotografías de los espacios urbanos.

Antes de continuar, tal vez no está de más mencionar que la idea central de este trabajo es la idea de que las caminatas y los paseos tiene una profunda significación epistemológica, y en consecuencia, una gran utilidad pedagógica; todo ello es, como de costumbre, una reflexión y una práctica de larga data. La actividad de caminar como una forma valiosa de adquisición de conocimientos, forma parte de tradiciones filosóficas que se remontan a tiempos mucho más remotos que el de las propuestas conceptuales que de hecho sirven de fundamento para el presente trabajo (como la propuesta de Alderoqui). De la antigüedad nos llegan vivamente los testimonios de las animosas caminatas de los peripatéticos mientras conversaban, y también, aunque mucho después, de los desafiantes exilios autoimpuestos por los estoicos, quienes se sometían a largas caminatas en completa soledad. Los casos podrían multiplicarse casi a voluntad: Rousseau, Kant, Nietzsche, J. S. Mill, James, Wittgenstein, etc. (véase Solnit, 2001). No obstante, nos “limitamos” a las ideas de Alderoqui no solo por la conveniencia metodológica (siempre recomendada) de mantener las cosas simples y manejables, sino principalmente porque (1) se enfoca en el arte de caminar como práctica pedagógica, y (2) tiene a la ciudad como principal escenario de esta práctica. Para ilustrar mejor este contraste y este criterio piénsese, por ejemplo, en H. D. Thoreau y en David le Breton, dos fuertes candidatos para informar la presente investigación.

No se incluyen acá las tonificantes meditaciones de Thoreau (2021) alrededor de las caminatas porque perfilan dicha actividad como algo principalmente solitario, que se realiza con la expresa intención de entrar en comunión con la naturaleza. Su lugar preferido era el bosque, no la ciudad. De hecho, los paseos que relata Thoreau se emprenden como un acto de desobediencia civil y de rebeldía contra el ajetreo de las ciudades. En sus propias palabras, “la esperanza y el futuro no se hallan en [...] los pueblos y ciudades, sino en los pantanales que les rodean” (Thoreau, 2021, p. 46). Algo similar podría decirse de los escritos de Le Breton (2014). Si bien son un baluarte de este ejercicio del deambular, en ellos encontramos los mismos desdenes hacia las urbanizaciones contemporáneas (véase, por ejemplo, Le Breton, 2014, p. 139). Él plantea que “en pleno viento del mundo, el caminante se reencuentra con las grandes instancias amputadas por la ciudad: el sol, el cielo, la lluvia, los árboles, los cerros, las rocas” y en fin, concluye: “todo lo que la maraña de calles y tráfico rodado, las luces eléctricas, eliminan” (Le Breton, en Peñas, 2022). En síntesis, sus intenciones son por lo regular contrarias a las perseguidas por el presente proyecto, e incluso parcialmente contradictorias con los planteamientos de Alderoqui —toda vez que se enfocan más en la individualidad o el ensimismamiento, y en la recuperación de lo nómada y lo rural.

2.3. La Ciudad Como Espacio Educativo

Ser ciudadano implica conocer la ciudad, y este conocimiento desborda lo que tradicionalmente se enseña en las escuelas sobre las ciudades (p. ej., mapas, fechas, topografía, himno, bandera, etc.). Una ciudad es un entramado de espacios, cuyos elementos, personajes, objetos, relatos, símbolos y dinámicas pueden estudiarse, leerse, interpretarse o reinterpretarse según las necesidades de cada contexto, cada grupo social o grupo etario, según cada comunidad o según cada individuo. En los espacios urbanos convergen diferentes formas diferentes de vivir

y de ver la vida. Esta heterogeneidad tiene un gran potencial educativo. Al tratarse de un espacio público, estamos expuestos a otras cosmovisiones, con frecuencia radicalmente diferentes a nuestras propias perspectivas. De este modo, conocer la ciudad nos permite crear relaciones y comprender nuestro papel en un mundo mucho más amplio que nuestros intereses privados. Además, conociendo estas otras formas de enfocar la realidad expandimos nuestros horizontes de lo que creemos posible, realizable y aceptable. En suma hay mucho que podemos aprender de y en la ciudad, al menos cuando se nos da la oportunidad de tener interacciones significativas en sus espacios. El primer paso es justamente valorar la ciudad -en su vasta complejidad- como un espacio educativo.

Siguiendo a Jaume Trilla (1997), podemos pensar en al menos tres maneras acerca del conocimiento de la ciudad: se aprende en la ciudad; se aprende de la ciudad; se aprende la ciudad. Una ciudad es como un contenedor educativo, no sólo ligado a la escuela, sino también a la educación informal. Aprender una ciudad implica conocer cosas que nos resultarán prácticas en nuestra vida cotidiana: el transporte público, las tiendas, los centros de salud, de entretenimiento, parques, comercios, etc. También implica interactuar con los habitantes, crear relaciones sociales, vínculos afectivos, adquirir un conocimiento cultural, porque no todos viven la misma experiencia dentro de un mismo lugar: “aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción” (Trilla, 1997, p. 19).

Al pensar la ciudad como un entorno educativo, también debemos tener en cuenta qué prácticas o alternativas podemos generar para aprender de ésta. Nosotras proponemos el paseo como una práctica educativa que nos permite relacionarnos con el entorno. Como lo mencionamos anteriormente, Dewey introduce el concepto de experiencia estética como un resultado de la interacción de una persona con su ambiente, y Alderoqui toma este concepto de

Dewey para proponer “el andar como una práctica estética”. Esta práctica puede considerarse como un motor para que los caminantes se sumerjan en su entorno, pues para poder conocer una ciudad hay que habitarla con modos creativos (Alderoqui, 2002).

En vista de lo anterior, podemos decir que el paseo puede convertirse en una experiencia estética que motive a sus participantes a relacionarse con el entorno urbano y aprender de este. De tal forma, los paseos se convierten en actividades educativas. Desde luego, deben proporcionarse los estímulos adecuados. Para empezar, la exploración de los sentidos debe verse (y usarse) como una forma de conocer el entorno que se habita. Asimismo, hay que impulsar la memoria a través de los recuerdos. Además, las actividades deben propiciar el dibujo; deben invitar a describir sonidos, imágenes o mapas mentales; a recrear situaciones y a exteriorizar sentimientos. Cada trabajo realizado ha de tener un tipo de recompensa, y es menester brindarles palabras de afirmación, con las que se construya una relación de liderazgo y amistad, en vez de una de poder. Estos son la clase de estímulos que elegimos como adecuados en la creación e implementación de los talleres para la ejecución del proyecto.

Cuando aceptamos que la ciudad es una multiplicidad de espacios con gran potencial educativo, y que el paseo urbano es un excelente medio para explorar las posibilidades educativas de dichos espacios, estamos en posición de permitirle a los niños aprender dos importantes cosas: a reconocerse a sí mismos en los lugares que habitan, y a que reconozcan –en su diferencia– a los otros con quienes comparte aquellos lugares. Como argumenta Biesta (2017), aunque el mundo existe como una proyección de nuestra mente y deseos individuales, la educación debería crear oportunidades de diálogo en las que se tenga en cuenta a los otros. En este sentido, una de las tareas más importantes de los educadores es transformar los deseos exclusivamente individuales (esto es, egoístas) en algo “deseable”, es decir, incluir a los deseos

de los otros a la par los nuestros (en vez de tomar los propios como la absoluta prioridad). Cuando participamos o nos relacionamos con el entorno, reconocemos que habitamos un lugar complejo, constituido por tensiones, ambigüedades, disputas y, sobre todo, relaciones muy problemáticas con la historia y con las memorias. Con todo esto, paseando por la ciudad, logramos justamente no asumirnos como el centro del mundo, y esto no es otra cosa que una de las tareas de la educación.

2.4. La Ciudad la Constituyen las Relaciones entre sus Habitantes

Hacerse ciudadano es un proceso que ocurre desde la niñez, pues es el momento en el que un ser humano empieza a conocer la ciudad (Borja, como se cita en Rodríguez, 2002). Cuando estos procesos ocurran, se necesita que la ciudad genere “mecanismos de inteligibilidad, que sea fuente de información y que lo haga en un lenguaje apropiado” (p. 131). En esta interacción están las acciones políticas (políticas públicas) y los usos, las relaciones, con lo público; no solo con la infraestructura o con la ausencia de ésta sino con los significados: qué es lo público para la gente, y cómo nos han enseñado a estar en lo público, a leerlo y entenderlo. Como lo recalca Alderoqui (2003), “en el espacio público se dan cita, concretan y condensan los intercambios con las otras personas” (p. 167). Estas cuestiones son las que permiten, en consecuencia, pensar en las relaciones sociales. Por lo tanto, podemos decir que la ciudadanía se construye como un proceso participativo en doble vía, que interpele al niño que recorre y se apropia de su contexto y construye relaciones. Para que así ocurra, los niños han de saber cómo decodificar la ciudad en la que habitan y, pensando en colectivo, interactúen con los demás en pro del interés general (García-Dussán, 2012; Infante Acevedo et al., 2018).

2.5. La Comunicación en el Aula

En este trabajo partimos desde la perspectiva constructivista según la cual los espacios de aprendizaje no son delimitados por un entorno físicamente definido y estático, sino por las cambiantes dinámicas de la interlocución humana, de las que emergen los significados compartidos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje (Berger & Luckmann, 1968; Bruner, 1963). Las aulas se crean y mantienen—en tanto que espacios educativos— mediante las relaciones y conversaciones que se realizan entre estudiantes, y entre éstos y los profesores. Bajo esta perspectiva, la educación en la escuela se ve como el desarrollo de las interacciones entre participantes con diversidad de conocimientos, cuyo objetivo es pretender enseñar y aprender algo (Coll, 2004; Coll & Onrubia, 2006). En consecuencia, acceder al conocimiento requiere fundamentalmente de la interlocución. Desde luego, muchos otros factores también deben entrar en juego (p. ej., los mencionados por Martín Barbero (2010), como gestos, resistencias, apropiaciones, etc.), pero la interlocución es medular a todo el proceso de la educación.

Un aspecto clave en esta perspectiva es que “los procesos psicológicos superiores se caracterizan, precisamente, por la utilización de instrumentos de origen cultural adquiridos socialmente, particularmente instrumentos simbólicos como el lenguaje u otros sistemas de representación” (Coll et al. 2008, p. 3). Esto quiere decir que la comunicación en el aula no se reduce únicamente a los medios verbales y gestuales normalmente incluidos en la categoría de “comunicación”. Además de esta clase de instrumentos semióticos, también debemos tener en cuenta varios otros medios de expresión. Además de la expresión corporal y de la palabra oral o escrita, la educación también se da desde múltiples modos de creación de significados, como el uso de elementos gráficos, sonoros, y la implementación de herramientas análogas o digitales como softwares, aplicaciones móviles, cámaras fotográficas, libros, calculadoras o cualquier otro

EL BARRIO Y YO30

elemento con el que se pretenda aportar algún aprendizaje a otro individuo o grupo de individuos. Esto es lo que se conoce como *comunicación* (o discurso) *multimodal*.

3. Métodos y Procedimientos

Esta es una investigación de enfoque cualitativo, lo que significa que consiste en la recolección de datos no numéricos, y que utiliza descripciones profundas e interpretaciones de fenómenos. Su principal característica es “su interés por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk, 1997, p. 95). En la investigación cualitativa la postura del investigador es explícita, ya que reconoce y expresa sus valores, los cuales pueden ser fuentes de datos para el estudio. Como lo indican Todd *et al.* (2004, citado en Hernández *et al.* 2006), en la investigación cualitativa “el investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales”.

Nuestro trabajo se planteó desde la comunicación, la educación y las artes. La comunicación social no se centra únicamente en el estudio y la producción de los medios masivos (p. ej. radio, prensa, televisión o internet). En muchas ocasiones, desde la comunicación social se diseñan y se ejecutan proyectos de investigación o intervención en comunidades, colectivos o grupos, y se resalta el papel de las personas que los conforman, destacando las maneras en las que se relacionan con el mundo e intercambiando saberes y perspectivas con el objetivo de construir conocimiento colectivo. De este modo extendemos nuestras preconcepciones sobre lo que son los medios de comunicación hasta, como dice González (2018), “hacerlos coincidir con aquella diversidad de prácticas culturales y sociales que las personas ponen en marcha para juntarse”.

Por otro lado, nuestro proyecto se desarrolla a través de la realización de un producto editorial libro-guía ilustrado, que se plantea como un cuento infantil, en el que habrá un paso a paso de los talleres, evidencia del trabajo con los niño(as) y material didáctico inédito.

3.1. Etnografía y Observación Participante

La etnografía es una forma de investigación cualitativa que consiste en observaciones prolongadas e inmersivas en las prácticas de un grupo de personas durante un lapso prolongado (Boyle, 2003). Los etnógrafos se involucran en las prácticas cotidianas de las comunidades que estudian, y se esfuerzan por desentrañar los significados en las interacciones entre los miembros del grupo, convirtiéndose ellos mismos en miembros de los grupos. En palabras de Harris (1968, citado en Creswell, 2007), el etnógrafo se encarga de describir al interpretar “los patrones compartidos y aprendidos de valores, comportamientos, creencias y lenguaje de un grupo que comparte una cultura”. Esta clase de aproximación comúnmente se conoce como *observación participante*.

La observación participante es una técnica de investigación que se basa en la interacción social del investigador con el grupo a estudiar, dentro de un escenario social que puede ser artificial o natural. Como su nombre lo indica, no solo se trata de observar las conductas desde una posición “objetiva” o de tercera persona. El investigador también debe sumergirse en el entorno que estudia y participar de los escenarios del grupo, para así poder hacer un registro a mayor profundidad. Sin embargo, al verse sumergido en el espacio, puede alterar la objetividad del investigador y el comportamiento de su entorno. De cualquier manera, “la subjetividad es parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres” (Guber, 2011, p. 57). A través de la observación se pretende comprender, describir y analizar fenómenos, patrones o conceptos del

grupo estudiado o informantes. La observación participante implica que el observador tenga la capacidad de percibir novedades en lo habitual y, desde luego, la habilidad de ser aceptado por el grupo estudiado. Estar dentro significa ser parte de la población estudiada y ser parte del problema analizado.

Esta forma etnográfica de investigación nació en las primeras décadas del siglo XX, y aunque –como nos recuerda Guber (2011, p. 23)– en antropología normalmente se asocia al “estudio de culturas exóticas”, y en sociología al de “segmentos marginales de la propia sociedad”, actualmente estos no son los únicos grupos de interés para etnografías, ni son esas las únicas ciencias sociales que se sirven de las técnicas etnográficas. En este proyecto, por ejemplo, desde la comunicación social trabajamos junto a las maestras en grupos de niños de grado segundo de primaria.

Inicialmente, las profesoras nos introdujeron en las dinámicas de sus respectivos grupos de estudiantes. Poco a poco, nos permitieron desempeñar algunas de las principales funciones que cumple un educador. En el proceso, nos transformamos en maestras o guías para los niños. En otras palabras, esperábamos dictar los talleres con el acompañamiento de las maestras, pero esta cercanía con ellas y con los niños nos permitió crear lazos significativos entre todos. Los niños llegaron a aceptarnos como parte de su grupo (como pares de las maestras). Se sentían tranquilos y seguros de expresarnos y comunicarnos sus ideas, de compartir con nosotros sus perspectivas y aspectos personales de sus vidas. De cierto modo, fueron los niños quienes por su cuenta nos guiaron a nosotras hacia las mejores formas de trabajar con ellos.

Nuestro trabajo etnográfico estuvo estructurado en talleres didácticos con los niños. Los talleres incluían diferentes medios de expresión y comunicación, como el dibujo, la música y la fotografía. Como explicamos anteriormente, el propósito fue hacer *extraño* lo cotidiano, ya que

esta es una forma de educar desde el asombro. De este modo lo rutinario se ve bajo una nueva luz. Con base en esto, en cada cada taller los niños tenían la oportunidad de observar su barrio desde sus experiencias ordinarias, y compartir sus vivencias con los demás de forma creativa. Muchas veces, los niños fueron quienes en realidad indicaron la dirección que querían que siguiera cada actividad, ajustándolas a sus perspectivas de los ejercicios que proponíamos. En ningún momento les indicamos qué respuestas estaban bien o estaban mal, pues de todos modos era cierto que virtualmente todas las respuestas eran válidas. Ellos sencillamente no estaban condicionados a tener que saber o entregar un resultado específico. La naturaleza horizontal de nuestro trato con los niños nos permitió forjar los lazos de confianza que son indispensables en cualquier observación participante. Hay que decir que la flexibilidad de las actividades no era algo completamente aleatorio o arbitrario. Se trataba de nuestra forma de permitirles responder de acuerdo con lo que cada uno había vivido, en vez de responder desde “lo que tienen que saber”.

3.2. Cartografía Social

La cartografía social es un método participativo en la producción de mapas de manera colectiva. Habegger y Mancila (2006, citados en Herrera, 2008, p. 6) la definen como el estudio de “los procedimientos en obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística”. Herrera (2008) también se refiere a la cartografía social como un “instrumento” o un “ejercicio participativo” en el que la creación del mapa es un “centro de motivación, reflexión y redescubrimiento” (Herrera, 2008, p. 3).

Aunque en estas definiciones se caracteriza la cartografía social como una producción colectiva y colaborativa, debemos precisar que en nuestro caso cada niño realizó (de forma individual) un mapa del barrio en que vive. Sin embargo, esto no significa que la cartografía

(realizada de este modo) no sea un método efectivo para comprender la realidad en la que viven. Así mismo, durante la realización de los mapas, los niños compartieron entre ellos mismos sus conocimientos, sus formas de reconstruir el espacio de acuerdo con sus intereses y vivencias. Varios vivían cerca unos de otros, por lo que en sus mapas plasmaron esa relación de proximidad entre “mi casa” y la casa de “mi amigo/a”. En pocas palabras, con los mapas realizados, los niños compartieron entre ellos y con nosotras sus formas de ver el mundo.

3.3. Diario de Campo

El diario de campo es un texto en el que se registran los acontecimientos observados por el investigador a lo largo de su investigación, que en este caso fue una práctica educativa. En su diario de campo, el investigador da cuenta lo que ocurre día a día, que sea relevante respecto al desarrollo de la investigación (Flick, 2007; Toro Jaramillo & Parra Ramírez, 2010; Taylor & Bogdan, 1987). Podemos pensar el diario de campo como una herramienta que

refleja elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos ... de orden personal, institucional y sociohistórico, desde la persona que la escribe, y esta se sitúa en su relato junto a los acontecimientos y las personas que configuran la historia que cuenta, de ahí que a la vez, trasciende más allá de su experiencia personal, ya que recoge una experiencia colectiva (Albertín, 2007, p. 15).

En este proceso de registro escrito y visual se conjugan el trabajo de campo, la observación participante, y los conocimientos teóricos.

A parte de las experiencias de quienes propiamente escriben el diario, en cierto sentido éste también incluye un relato colectivo, pues contiene relatos sobre los nuevos conocimientos que se construyen en el aula, y dichos conocimientos no fluyen solo desde las educadoras hacia

los estudiantes, sino que transita en ambas direcciones (también desde los estudiantes hacia las educadoras). De esta manera, leer el diario de campo no solo es leer a las investigadoras.

La narración en el diario de campo debe tratarse de una descripción densa (Geertz, 1973, citado en Albertín, 2007) que reúna detalles e intenciones en la conducta observada. Una descripción densa va más allá de los hechos en bruto; pone en evidencia la significación de lo que aparentemente son minucias de las situaciones de la vida cotidiana (Albertín, 2007).

Nosotras realizamos una bitácora en la cual describimos los talleres realizados día a día con los niños de cada grupo (2-1 y 2-2). Allí registramos lo observado, reflexionamos sobre las vivencias compartidas con los niños, y anotamos nuestros pensamientos sobre cómo los niños viven su cotidianidad y cuál era su relación con el espacio público de los barrios en que residen.

3.4. Talleres

Diseñamos los talleres con la intención de que fueran diferentes respecto a la forma en que los niños trabajan normalmente con sus maestras. Cada taller habría de abordar, de una u otra forma, el tema general de la ciudad y la cuestión particular de los barrios en que los niños viven, la idea principal era realizarlos con una frecuencia de dos veces por semana, el espacio que nos ofrecieron fue 1 hora por salón todos los miércoles y jueves durante aproximadamente un mes.

Motivamos a los niños a que desplegaran el potencial creativo de su imaginación, y a que plasmaran sus ideas y conceptos en dibujos, relatos y sonidos.

A continuación se encuentra el cronograma planteado para realizar los talleres en el que está registrado a mayor escala qué se hizo, fotografías de la actividad y qué materiales se usaron como apoyo:

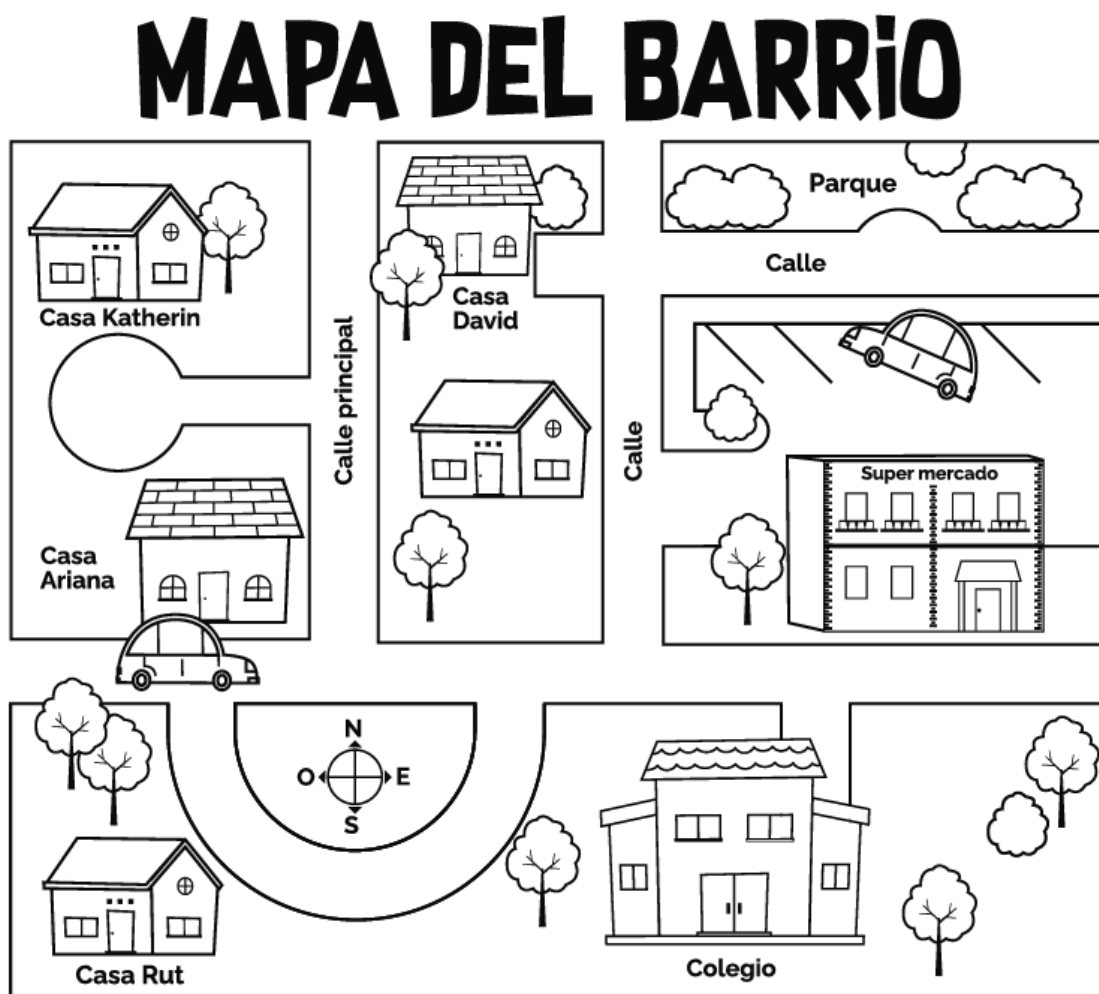
Tabla 2.

Taller del día 1.

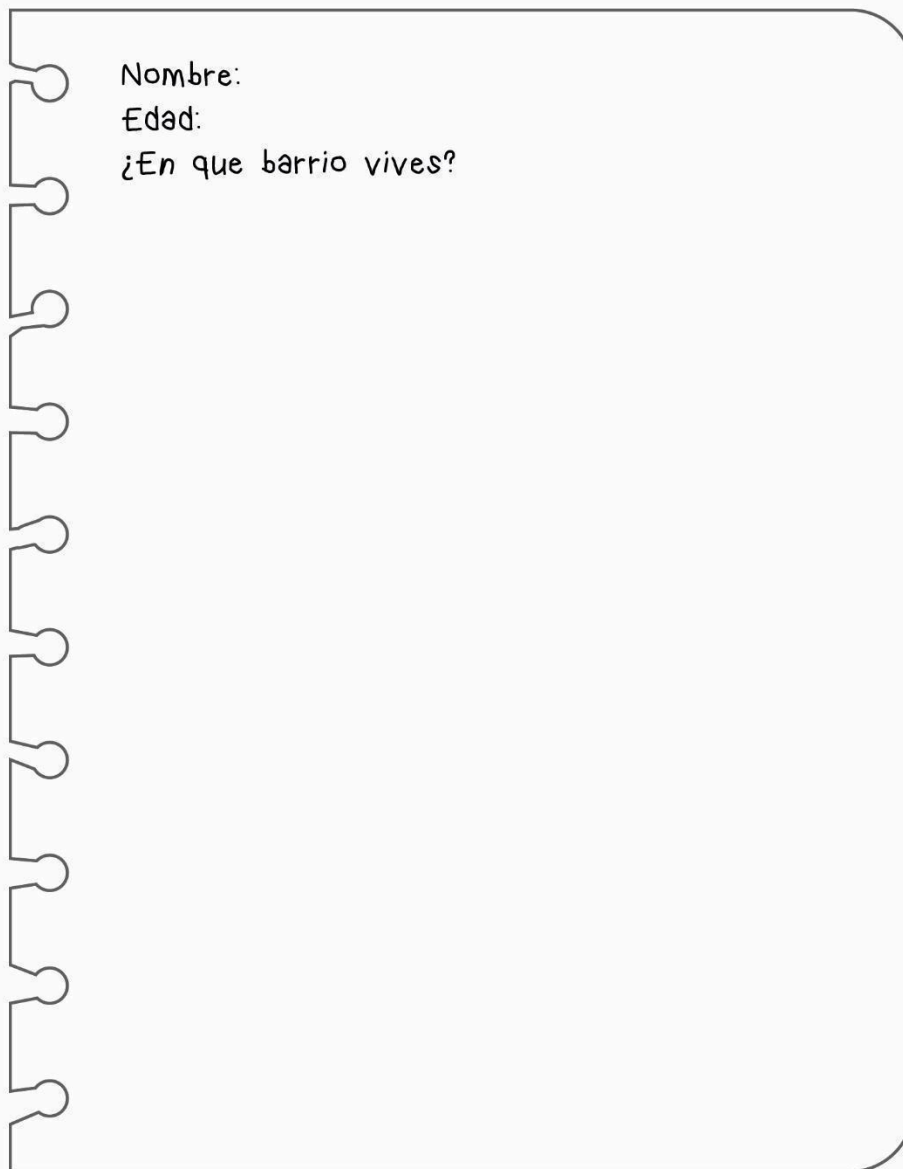
Actividad	Descripción	Objetivo
Presentación	Las docentes se presentarán, dirán sus nombres, darán inicio a la actividad preguntando los nombres de los participantes y a qué lugares les gusta pasear.	Empezar a reconocer al grupo participante y que ellos reconozcan a sus docentes sin implicar una situación de poder.
¿Qué es la ciudad?	Los participantes expresarán sus ideas al escuchar la palabra ciudad ¿Qué actividades hace la gente dentro de la ciudad?	Introducir a la temática del proyecto.
¿Dónde vives?	Preguntar a los participantes si saben en qué lugar de la ciudad viven y qué sitios quedan cerca de su casa (ej un parque, un supermercado, una avenida, un restaurante, etc) esta información será presentada mediante un dibujo como el que se muestra en la figura 1. A quienes no identifican cuál es el nombre de su barrio se les pedirá que en casa le pregunten a sus acudientes.	El objetivo de esta actividad es identificar los sitios de la ciudad donde viven los participantes y qué lugares de su barrio o cercanos a su casa identifican.
Cierre de la actividad	Se recogerán los dibujos realizados, se darán las gracias y se les recordará que habrá un próximo encuentro Trabajo en casa(opcional): para la próxima sesión, traer un lugar que te gustaría conocer de Cali.	Despedida.

Figura 1

(a) Ejemplo mostrado a los/las niños/as para la actividad que debían realizar.



(b) Material entregado a los/las niños/as para la realización de la actividad.



Nombre:
Edad:
¿En que barrio vives?

Tabla 3.*Taller del día 2.*

Actividad	Descripción	Objetivo
Saludo	Las docentes saludarán y recordarán a los participantes quiénes son y retomarán lo visto en la sesión anterior, posterior al saludo, se les explicará la actividad del día.	Retomar y recordar lo visto en la sesión anterior
Juego del tutifruti ³	Se pondrán en el tablero los letreros que se muestran después de esta tabla, este juego tiene como base la pregunta ¿A qué lugar de la ciudad te hacen recordar estas palabras: aburrido, lindo, seguro, triste, lleno, vacío, alegre, peligroso, emocionante? por lo que los participantes deberán anotar en una hoja los lugares que ellos consideren.	Conocer qué sitios de interés tienen los niños o cómo reconocen algunas partes de la ciudad, de acuerdo a sus vivencias y formas de ver el mundo. Además, esto permitirá identificar si existen imaginarios o prejuicios frente a ciertos lugares.
Cierre	Despedida y se les recordará que habrá un próximo encuentro.	

Figura 2*Material para la actividad Juego del tutifruti.*

ejar

Tabla 4.*Taller del día 3*

Actividad	Descripción	Objetivo
Saludo	Las docentes recordarán a los participantes lo visto en la sesión anterior.	Retomar y recordar lo visto en la sesión anterior.
Introducción a la ciudad que sueno	La actividad consiste en escribir en el tablero el título de la actividad. Luego preguntarles ¿Qué sonidos escuchas en tu barrio o por el lugar donde vives? y pedirles que los anoten en una hoja. Después se reproducirán <i>paisajes sonoros</i> de algunas partes de la ciudad, realizados en el taller de Radio de la Escuela de Comunicación social de la Universidad del Valle. Seguido a esto se les preguntará qué identificaron (objetos, situaciones, etc.) y ellos deben adivinar qué lugar con base en lo que escucharon.	Hacer que la actividad sea recordada a través de la experiencia con el sentido del oído.
Cierre	Finalmente, se les mostrarán fotos y videos de comidas típicas, para así dejarles una actividad para la próxima sesión. Los participantes deberán llevar una muestra gastronómica que pueda ser típica de Cali, la que más les guste (no es un compartir, no es necesario que lleven para todos, sino algo pequeño, ej: un chontaduro, un mango biche, etc). Si no es posible realizar la muestra gastronómica sugerimos realizar una exposición ⁴ . Deben responder las siguientes preguntas: ¿qué comida es?, ¿cómo se hace?, ¿de dónde viene?, ¿por qué te gusta?, ¿dónde la puedes encontrar?	Introducción actividad de muestra gastronómica.
Despedida	Despedida y se les recordará que habrá un próximo encuentro.	

Figura 3*Hoja de respuestas para el taller del día 3.*



Nombre y apellido:

opción que pusimos en
trónomica los niños y

Los paisajes sonoros son pistas de audio en las que se reproducen los sonidos que normalmente se escuchan al recorrer distintos lugares de Santiago de Cali. A continuación se listan los sonidos característicos (en orden de reproducción) de cada paisaje sonoro⁵.

Paisaje sonoro 1: Plazoleta San Francisco:

- Ruido del tráfico. Carros que pasan, ocasionalmente tocan la bocina.
- Agua fluyendo en una fuente.
- Aleteo de palomas que se lanzan al maíz que algunos riegan en el piso
- Niños corriendo, jugando y riéndose
- Murmullos de personas que están en el parque. Conversaciones indistintas.
- A lo lejos, el tintineo de la campana que toca un vendedor helados.
- Al final del recorrido reverbera una prédica católica. Su creciente volumen y eco da la impresión de haber entrado a una iglesia.

Paisaje sonoro 2: Ciclovía.

- Una persona subiendo a una bicicleta
- Carros, motos y buses transitando, mientras las ruedas de la bicicleta giran sin cesar. El sonido de la bicicleta es constante durante todo el recorrido.
- Un vendedor ambulante de *Bon Ice*, y algunos ladridos.
- En un momento se escucha música a lo lejos, pero progresivamente aumenta el volumen, lo que da la impresión de que la persona en bicicleta se acerca al lugar de donde viene la música. Una vez más cerca, se entiende que una instructora está dictando una clase de rumba.

⁵ Los paisajes sonoros escogidos pertenecen a la biblioteca sonora de la Escuela de Comunicación Social, consideramos que han sido los más cercanos y completos de los sonidos ambientes de diferentes puntos de la ciudad, por lo que eran ejemplos adecuados para reconocer ciertos espacios.

- El ruido de la clase de rumba se desvanece poco a poco, dejando la sensación de que la persona en bicicleta se aleja de ese sitio.
- De nuevo, vehículos transitando.
- Pregones de un vendedor de fruta.
- Sonidos del tráfico vehicular una vez más.

Paisaje sonoro 3: Sonido de esquina. Carrera 6 con calle 14.

- Murmullos de muchas personas transitando.
- Tráfico concurrido en el sector (se distinguen buses, carros, y motos, pitando constantemente).
- Perifoneos de vendedores ambulantes. Éstos se escuchan durante todo el audio.
- Motor de la máquina de un carrito que vende jugo de caña.

Paisaje sonoro 4: Sonido viaje en MIO.

- Se escucha constantemente el sonido del motor del MIO, así como la tracción de las llantas y el traqueteo de los asientos por el movimiento.
- Desde los parlantes del bus se escucha una voz que anuncia la próxima parada.
- Alguien acciona el timbre del bus.
- El aire que expulsan los frenos hidráulicos del vehículo.
- Un timbre agudo que se escucha 3 veces seguidas en señal de que se abrirán las puertas.
- Las puertas del bus abriéndose
- Los pasos de alguien que se sube al bus en esa misma parada. Suena también el timbre que genera la máquina de cobro, seguido por el sonido del torniquete de la entrada del bus.

- Nuevamente escuchamos el motor del bus.

*Video musical de la canción En Cali se baila Salsa, de la orquesta Salsani.*⁶

Escogimos este video musical porque muestra imágenes de espacios urbanos de Cali desde una perspectiva cotidiana. En él vemos a los ciudadanos paseando con sus familias, personas subiéndose en MIO, los vehículos que transitan por las vías de la ciudad, vendedores ambulantes, e incluso la gastronomía popular de esta región vallecaucana. El video funciona a la vez como actividad de cierre para la temática de los paisajes sonoros, y como puente al siguiente tema del proyecto (la muestra gastronómica).

Tabla 5.

Taller del día 4.

Actividad	Descripción	Objetivo
Saludo	Las docentes saludarán y recordarán a los participantes lo visto en la sesión anterior	Retomar y recordar lo visto en la sesión anterior
La fotografía	Para introducirlos a la actividad del día se les preguntará ¿Alguna vez has tomado fotos, dónde, en qué momentos? Luego se les dará inicio al Taller teórico de introducción a la fotografía con ayuda de material audiovisual en el que se explicará de forma sencilla qué es el plano (tipos de fotos) y el enfoque. Finalmente se hará práctica de lo explicado en el Taller práctico con ayuda de una muñeca, un fondo de un lugar de Cali y un celular para tomar fotos, la idea es hacer dos fotos, una selfie del participante y una foto de la muñeca junto con el fondo. Adicionalmente, mientras los niños esperan a realizar su actividad práctica de fotografía se les	Hacer que la actividad sea recordada a través de la experiencia práctica de fotografía.

⁶ Para los propósitos de la actividad, el video se reproduce hasta el minuto 2:50. Después de ese momento el video proyecta escenas de la rumba en Cali, tema que no es relevante para nuestro proyecto educativo.

	entregará unos dibujos para colorear y poder mantener en orden el grupo.	
Cierre	Agradecer por la disposición de ese día y recordar que el próximo encuentro será la actividad gastronómica.	Comenzar a afinar sentidos.
Despedida	Despedida y se les recordará que habrá un próximo encuentro.	

Para el taller no. 4, enseñamos a los niños algunos elementos básicos sobre la fotografía.

Los siguientes son los contenidos educativos del taller:

Plano: es lo que queremos mostrar. El plano es todo lo que aparece en la foto, en él podemos decidir si queremos mostrar algunas partes como por ejemplo si queremos mostrarnos de cuerpo entero o solo el rostro, si queremos mostrar el cielo o la tierra, todo un paisaje o solo un detalle de un objeto. En este caso vamos a hablar de cuatro tipos de plano:

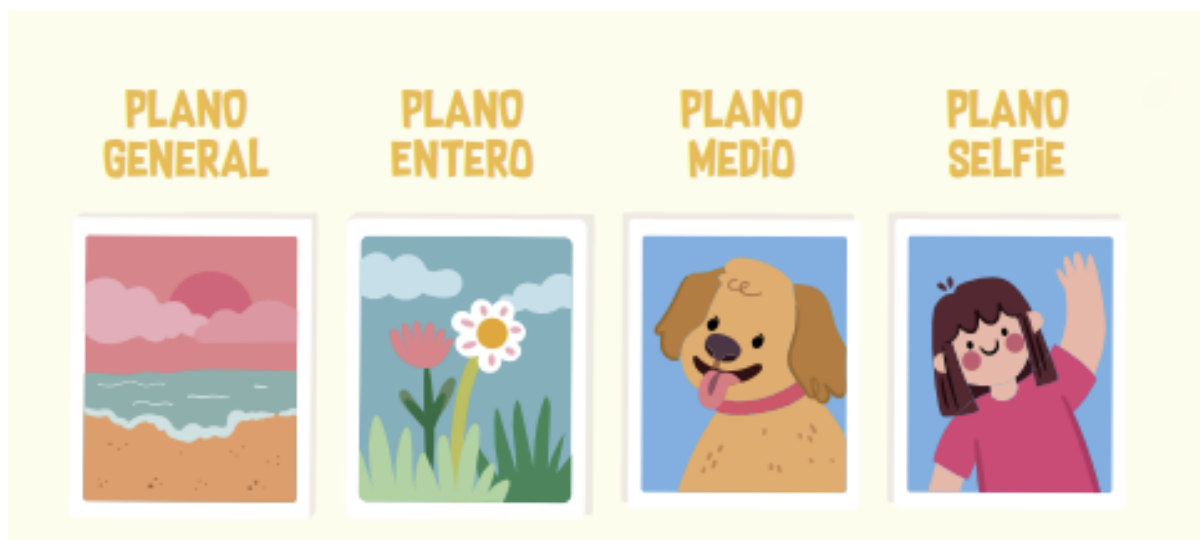
- *General:* En él procuramos que se vea todo el espacio o paisaje, por ejemplo si vamos a tomar la foto de una casa, intentamos hacer que salga toda la casa desde el suelo hasta el techo.
- *Entero:* Cuando vamos a tomar una foto que incluye a una persona, en el plano entero procuramos que la persona se vea por completo de pies a cabeza, esta persona puede estar en el centro o en algún rincón de la foto, lo importante es procurar que la persona salga de cuerpo completo.
- *Medio:* En este plano, la persona se verá de la mitad del cuerpo hacia arriba, puede recortarse encima de las rodillas o por debajo de estas, pero nunca sobre ellas porque haría ver la imagen mal recortada.

- *Selfi*: Este plano es el más conocido, este tipo de foto la toma la misma persona que va a salir en la imagen, se procura que destaque su rostro y en la mayor de las ocasiones el fondo o lugar en el que está.

Enfoque: el enfoque es procurar que los elementos de la imagen se vean definidos, con el enfoque podemos decidir qué queremos destacar de la foto, si un objeto que está cerca o el paisaje que se ve de lejos, lo importante es que lo que queramos enfocar se vea definido y sin movimiento.

Figura 4.

Ilustraciones sobre los tipos de planos fotográficos.



El propósito era que cada niño tuviera la oportunidad de tomar una foto de acuerdo con lo que les explicamos sobre la fotografía. Como estrategia para mantener el orden de los estudiantes que estaban esperando por hacer la actividad o que ya la habían hecho, realizamos una actividad paralela entregándoles dibujos para colorear⁷.

⁷ La intención de estos lugares seleccionados fue procurar crear una conexión más evidente con lo que los niños y niñas venían trabajando en el área de Ciencias Sociales en relación a lugares históricos y culturales de Cali.

Figura 5

Dibujo entregado a los niños para colorear mientras esperaban por realizar la práctica de la foto.

Nombre _ _ _ _ _

Edad _ _ _ _ _

Grado _ _ _ _ _

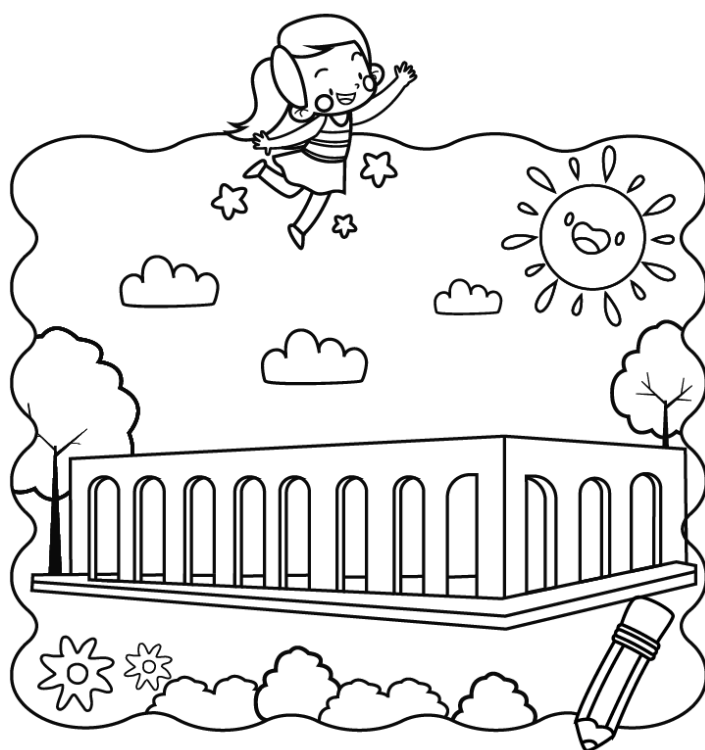


Figura 6

Dibujos entregados a los niños para colorear mientras esperaban por realizar la práctica de la

Nombre - - - - -

Edad - - - - -

Grado - - - - -



foto.

Tabla 6.

Taller del día 5.

Actividad	Descripción	Objetivo
Saludo	Las docentes saludarán y recordarán a los participantes visto en la sesión anterior	Retomar y recordar lo visto en la sesión anterior.
Muestra gastronómica	Los participantes harán una cata de la muestra gastronómica que lleven y contestarán las preguntas. Al finalizar la actividad, se les entregará un detalle comestible, un dulce de alfeñique ⁸ .	Hacer que la actividad sea recordada a través de la experiencia con el sentido del gusto.
Despedida	Para la despedida se les dejará una tarea. El <i>Grand Tour</i> : Los participantes escogerán un sitio del barrio que frecuenten y les guste mucho y realizarán un registro fotográfico, un dibujo o un audio (tendrá que escogerse una de las opciones), deberán entregar un relato en el que cuenten su experiencia del día que fueron a ese lugar (a qué les huele, qué sonidos escucharon, qué características tiene ese lugar y por qué escogieron ese sitio, etc).	

⁸ Escogimos los dulces de alfeñique debido al tema que estábamos tratando (comidas típicas de la región), al mismo tiempo apelando a la tradición del día de los ahijados, única de la ciudad de Cali.

Tabla 7.*Taller del día 6.*

Actividad	Descripción	Objetivo
Saludo	Las docentes saludarán y recordarán a los participantes lo visto en la sesión anterior.	Retomar y recordar lo visto en la sesión anterior.
Grand Tour	Los participantes escogerán un sitio del barrio que frecuenten y les guste mucho y realizarán un registro fotográfico, ellos entregarán un relato en el que cuenten su experiencia el día que fueron a ese lugar (a qué les huele, qué sonidos escucharon, qué características tiene ese lugar y por qué escogieron ese sitio, etc)	Socializar la actividad final. Esta actividad pretende combinar lo visto en los talleres anteriores y que sea una producción hecha por cada uno de los participantes desde su individualidad.
Despedida	Despedida y se les recordará que habrá un último encuentro o actividad.	Retomar y recordar lo visto en la sesión anterior.

4. Resultados

4.1. El Paseo como Práctica en la Vida de los Niños

A manera de introducción a la temática, comenzamos nuestro trabajo preguntándoles a los niños: “¿les gusta pasear?”. Ellos no solo dijeron que sí les gusta pasear, sino que nos contaron sobre los diferentes lugares a los que les gusta ir a pasear. Éstos incluyen fincas, playas, y piscinas (balnearios), así como zonas rurales aledañas a la ciudad: por ejemplo, el corregimiento de Pance, el Km. 18, El Queremal, etc. Por supuesto, a estas respuestas se sumaron lugares turísticos de la región y del país, como Cartagena y la isla de San Andrés. Incluso se refirieron a sus experiencias viajando a otros países (p. ej. España). Con todo, nadie mencionó paseos por algún sitio de Cali. Las siguientes dos preguntas fueron, primero “¿qué es la ciudad?”, y segundo, “¿Qué hace la gente en la ciudad?”. La mayoría respondió que la ciudad es el lugar donde viven, comen, van al parque, y donde la gente trabaja. Las respuestas a estas primeras preguntas muestran que, para muchos, la actividad del paseo consiste solamente en visitar lugares lejanos al sitio donde viven, y en realizar actividades fuera de su cotidianidad.

Después de estas preguntas exploratorias, realizamos la actividad principal del taller. Les pedimos que dibujaran un mapa de su barrio con los lugares que reconocieran ahí. En la figura 7 se observa un niño y una niña realizando la actividad. Además de su casa, fue común observar que sus dibujos incluían el parque, la piscina, la heladería, el restaurante, el Fruver o el D1, las casas de sus amigos, la iglesia, y la cancha. Hubo una niña que dijo vivir en una finca, así que dibujó ese espacio (aunque en la hoja escribió que vive en Mariano Ramos). Otro niño comentó que tiene dos casas, la de su mamá y la de su papá y eso fue lo que dibujó en su mapa. Como se observa en la figura 8, por ejemplo, los mapas que dibujaron los niños por lo general presentaban los sitios que frecuentan con sus padres o acudientes.

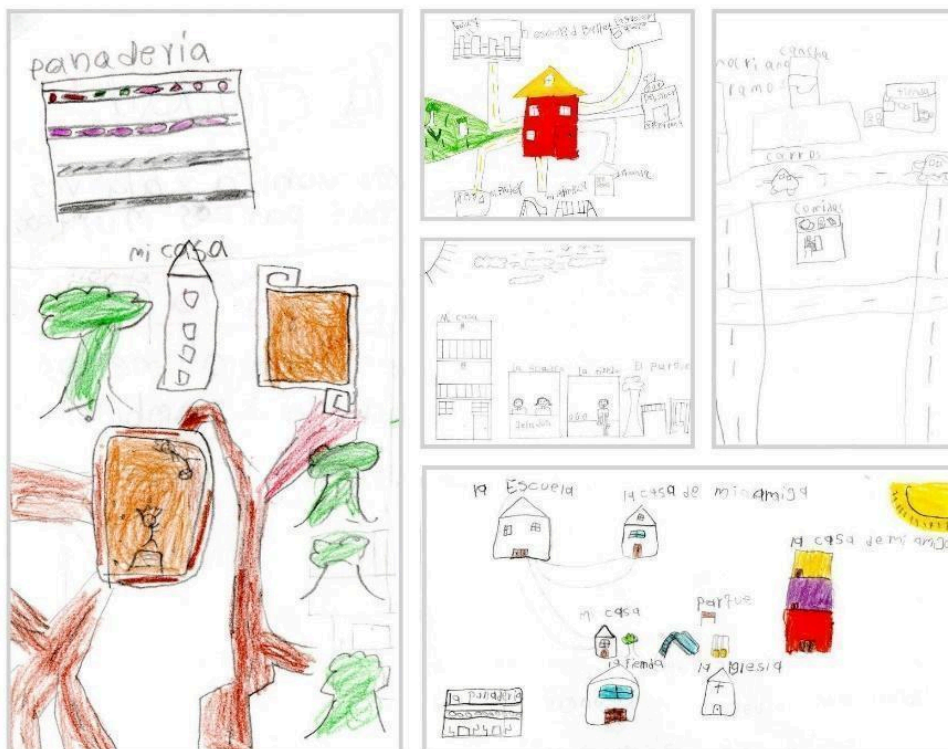
Figura 7

Un niño y una niña dibujando los mapas del barrio en que viven.



Figura 8

Muestra de los mapas del barrio realizados por los niños.



La realización de los mapas nos permitió observar qué sitios de interés tienen los niños cuando piensan en el espacio que habitan. Mientras los niños dibujaban, nos llamaban para compartir anécdotas relacionadas con los lugares que ilustraban. Por ejemplo, uno de ellos nos contó: “acá está mi casa, la tienda, *la heladería donde me lleva mi mamá*, la casa de mi amigo, la señora de las arepas, *la casa de la vecina chismosa...*”. Cada lugar que decidían incluir en su mapa estaba relacionado con sus vivencias y con algo que les atraía de ese sitio.

Como parte de nuestra estrategia, al inicio de todas las sesiones les recordábamos la idea central de todo el proyecto y de las actividades que realizábamos: que los paseos se pueden hacer en nuestra propia ciudad, incluso al interior de nuestro barrio. Los paseos no se reducen a un viaje turístico o a una excursión prediseñada (como ir a un parque de diversiones, o a un centro comercial). En una ocasión, pidiéndoles que alguien nos dijera el significado atribuido al paseo, una niña comentó lo siguiente: “estuvimos viendo si nos gustaba pasear y nos dijeron que pasear no es solo ir a lugares chéveres sino que también es ir a lugares cerca de la casa como el parque”. En esta concepción, los lugares “chéveres” son los que la mayoría ya había mencionado al inicio (la finca, la playa, la piscina, otros pueblos, etc.). Sin embargo, en esta clase de comentarios el parque no se califica como si no fuese chévere sin más, sino simplemente como si fuera un lugar “ordinario” (en vez de un destino turístico, por ejemplo).

4.2. El Barrio y la Ciudad Desde los Ojos de los Niños

El Juego del Tutti Frutti es una actividad planteada originalmente por Alderoqui (2012) con el objetivo de conocer las relaciones entre ciertos lugares con ciertos conceptos. Les proporcionamos a los niños una serie de adjetivos (p. ej. “aburrido”, “seguro”, “vacío”, “lindo”, “triste”, “peligroso”, “lleno”, y “alegre”), y luego les preguntamos “¿qué lugar de la ciudad te hacen recordar estas palabras?”. A continuación, les pedimos que escogieran uno de los adjetivos

propuestos y que dibujaran el lugar de la ciudad con su respectivo adjetivo (que ellos mismos habían vinculado).

Curiosamente, algunos no relacionaron un adjetivo con algún lugar de la ciudad, sino que lo relacionaron con una actividad o con objetos. Como se muestra en la figura 9, uno de los niños dibujó un regalo como lo que para él reflejaba el adjetivo “emocionante”; otro, para representar este mismo adjetivo, dibujó una persona tirándose al vacío con un paracaídas. Entre quienes dibujaron el lugar que corresponde al adjetivo “peligroso”, encontramos, por ejemplo, un lago o un volcán, no un sitio de la ciudad. En la figura 9 se contrastan los dibujos de (arriba) alguien que entendió la asignación del Juego del *Tutti Frutti*, con el de (abajo) alguien más que no siguió la consigna de la actividad.

Figura 9.

Comparación de los dibujos (arriba) conforme el propósito de la actividad y (abajo) sin relación con la ciudad.



Algunos niños decidieron dibujar lugares relacionados con emociones negativas. Por ejemplo, la autora del dibujo superior en la figura 9 eligió el adjetivo “triste” y pintó un cementerio. Cuando le preguntamos por qué escogió ese adjetivo y lugar, ella nos comentó que su mascota Goofy había muerto hace poco, y que lo llevaron a ese sitio. Como se muestra en la figura 10, otros dos niños que también trabajaron sobre adjetivos de connotaciones negativas, representaron en el papel la inseguridad que sienten en sus barrios. A pesar de todo, lo cierto es que varios niños manifestaron que han tenido experiencias positivas en sus barrios o en otros lugares de la ciudad, como bien puede apreciarse en las figuras 11a y 11b.

Figura 10

Adjetivos asociados a lugares de experiencias negativas en la ciudad.

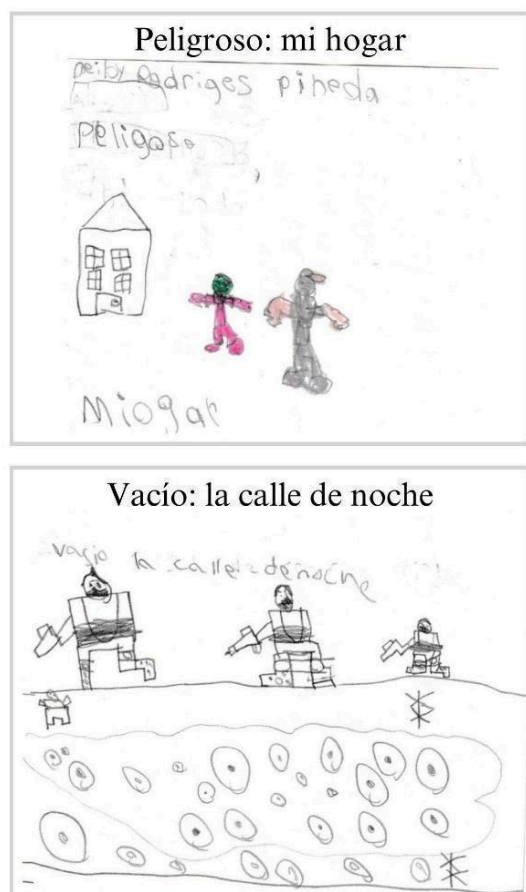
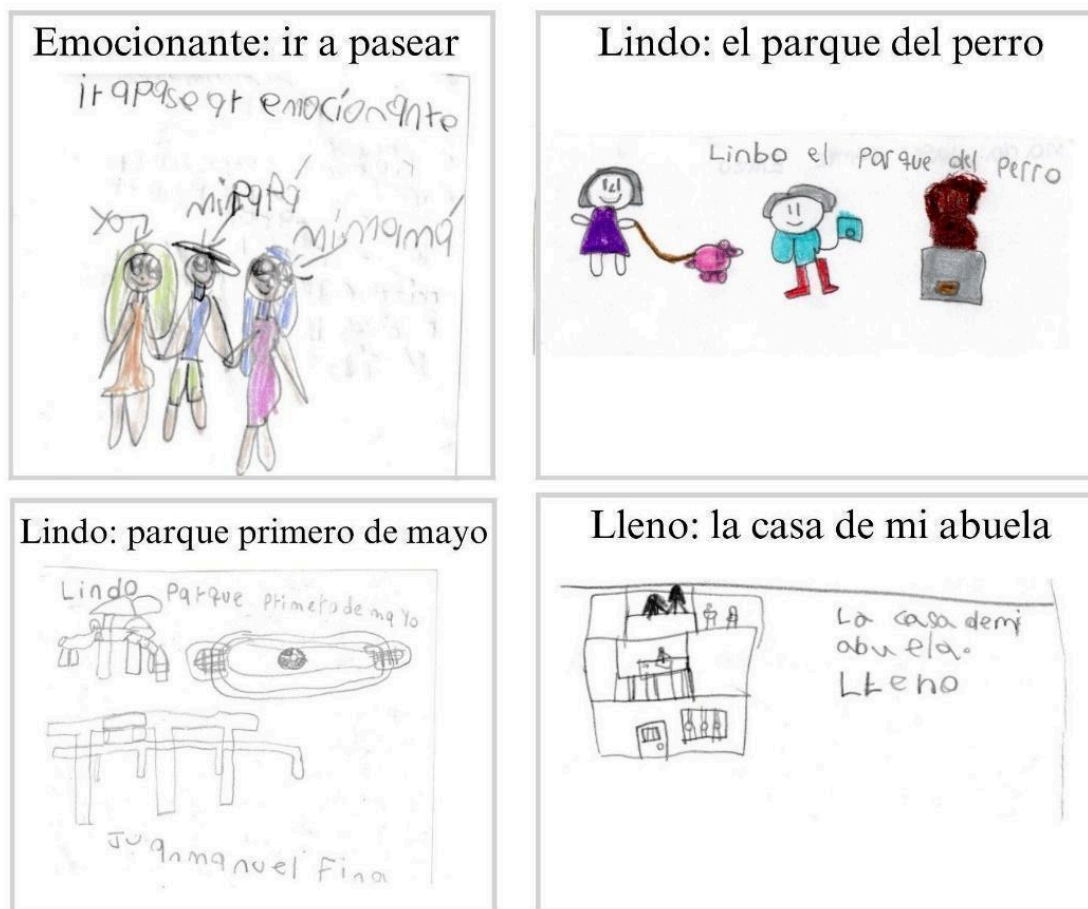
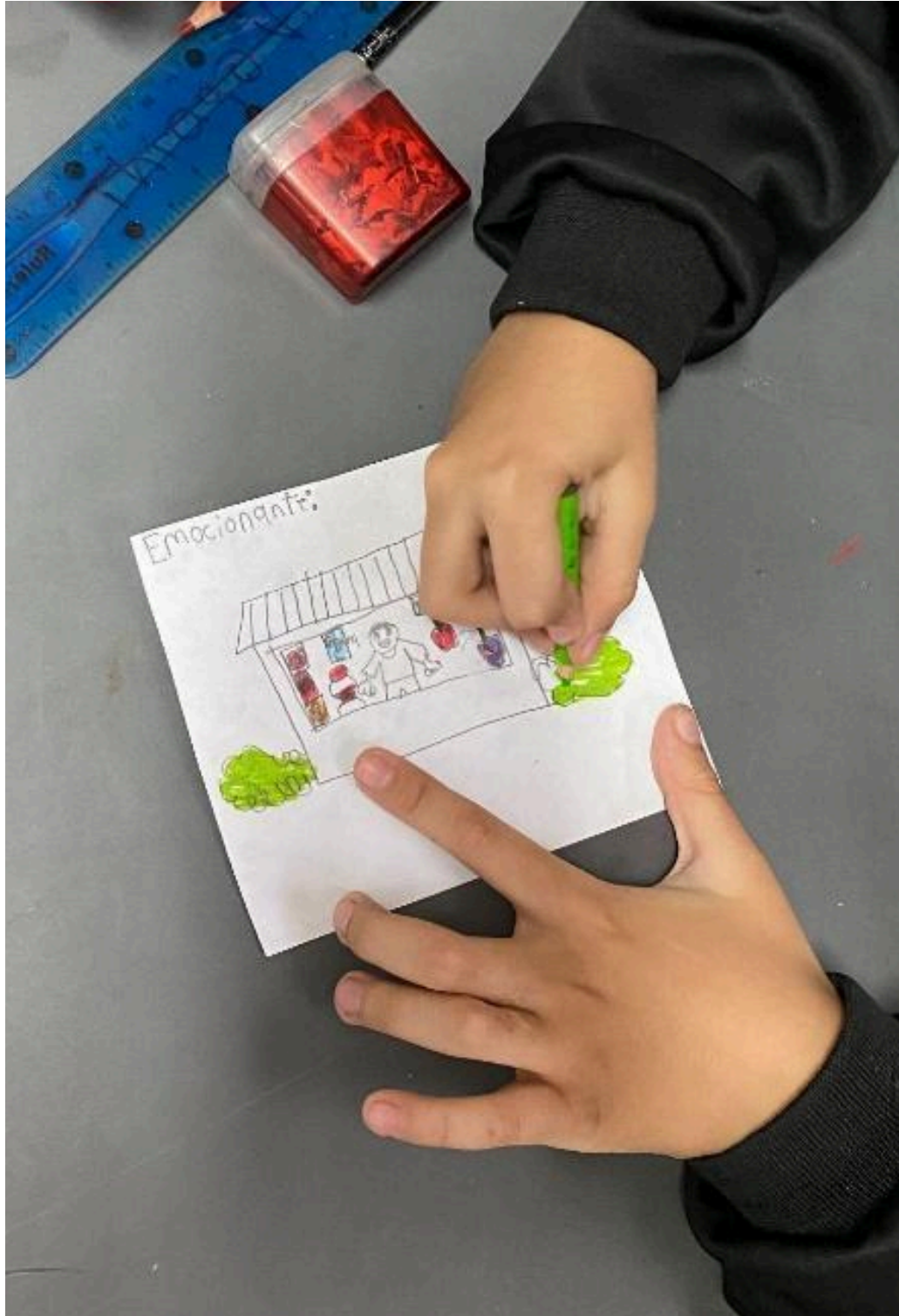


Figura 11

(a) Lugares y adjetivos relacionados con experiencias positivas en la ciudad.



(b) Un niño dibujando su espacio urbano relacionado con el adjetivo “emocionante”.



4.3. Ojos, oídos y sabores, la experiencia estética en el salón de clase

En la siguiente sesión llevamos a cabo el taller de fotografía, que tenía como objetivo motivar a los niños a ver y contemplar el espacio antes de tomar una foto, pues toda buena foto necesita una forma creativa de enfocar y capturar la realidad. Iniciamos la actividad con las preguntas “¿Alguna vez han tomado fotos? ¿Dónde? ¿en qué momentos?”. La mayoría de los niños levantaron sus manos con mucho entusiasmo para tener la oportunidad de contribuir con sus respuestas. Todos coincidieron en que sí han tomado fotos desde los celulares de sus padres o acudientes. De hecho, dijeron que tomar fotos era una de las cosas que más les gustaba hacer, especialmente si se trata de *selfies* (autorretratos).

Una vez quedó claro que para ellos la fotografía no era algo extraño, comenzamos la segunda parte del taller —que llamamos “teoría de fotografía básica para niños” (véase la figura 12). Durante el taller nos enfocamos en aspectos generales de la fotografía. El reto para nosotras fue explicar estos elementos de manera muy sencilla, para que los niños entendieran fácilmente. En efecto, ellos lograron comprender con rapidez los conceptos que les mostramos a través de frases cortas, dibujos y ejemplos.

Figura 12.

El aula de clase durante la explicación de los planos en fotografía (“parte teórica” de la



actividad).

Después de esa “parte teórica” del taller de fotografía, realizamos un ejercicio práctico en el que todos los niños tuvieron la oportunidad de fotografiar algo. Nosotras nos apoyamos en un fondo que imprimimos en una hoja, y en una muñeca de plástico, de aproximadamente 10 centímetros, cabello rubio, vestido lila y tacones. Le presentamos la muñeca a los niños diciéndoles que su nombre era “Estrella”. En esta parte “práctica” del taller, los niños debían fotografiar a nuestra modelo, Estrella, teniendo en cuenta lo que les habíamos acabado de explicar en la “parte teórica” del taller.

Figura 13

Nuestro acompañamiento durante la parte “práctica” de la actividad de fotografía.



La actividad *La ciudad que sueño* fue un verdadero reto de ejecución (véase la figura 14). Naturalmente, los niños se entretienen con facilidad. Por ende, solicitarles que cierren los ojos y mantuvieran silencio (mientras se reproducen los paisajes sonoros) parecía una misión imposible. Aunque al inicio fue un poco complicado dirigir la actividad, a medida que los niños identificaban de qué trataba cada sonido, más se concentraban en los siguientes sonidos. Progresivamente, lograron reconocer los lugares o situaciones en los paisajes sonoros. Iniciaron identificando los sonidos más notorios en los audios, como los de carros y el de la lluvia, hasta los pequeños detalles, como las advertencias de apertura de puertas del MIO. Fue una actividad enriquecedora que les permitió experimentar con su imaginación. Aprendieron a escuchar la ciudad, a sentirla desde la audición.

Figura 14.

Disposición del aula durante la actividad de los paisajes sonoros.



Por último, les mostramos el video musical *En Cali se baila salsa* (véase la figura 15). Durante la sesión, los niños se dejaron llevar por los ritmos de la salsa. Algunos se pararon a bailar, e incluso los que se quedaron en sus puestos se movían al son de la música. Esto nos sugiere que en la práctica se dieron las condiciones adecuadas de la experiencia estética, la estimulación de sentidos y la libre expresión del lenguaje corporal a través del baile-movimiento.

Figura 15.

Disposición del aula durante la proyección del video, a la izquierda se ve que una niña se paró a



bailar.

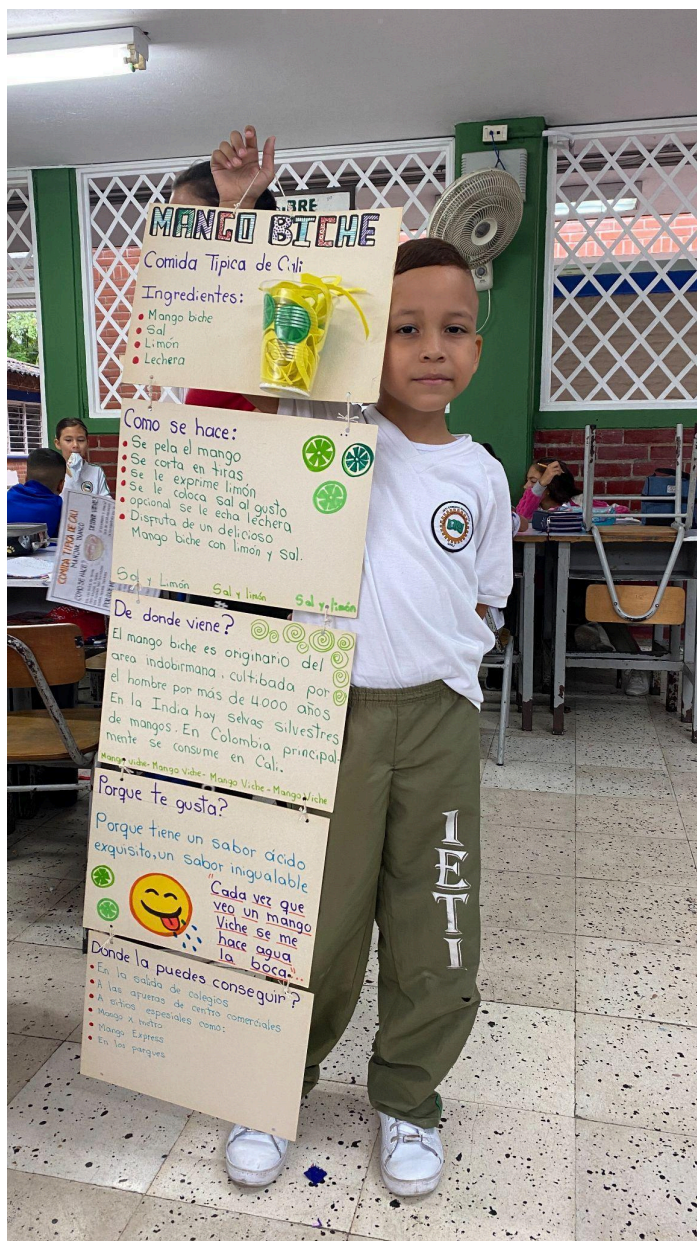
No pudimos realizar la actividad de la prueba gastronómica tal como la habíamos planeado. Las profesoras (Adiela y Paula) nos dijeron que ya habían hecho algo similar anteriormente, así que nos sugirieron que, en vez de traer y compartir degustaciones, los niños hicieran *exposiciones* sobre la temática. Replanteamos esta actividad de acuerdo con las indicaciones de las profesoras: cada niño debía realizar una exposición de su comida típica favorita. Cada expositor debía explicar por qué les gustaba el alimento de su elección, hablar de qué era y cómo se prepara.

La realización de este taller fue difícil con un grupo de niños y sencillo con el otro grupo. Al tratarse de una exposición, todos los niños debían prestar atención a sus compañeros. Durante los talleres anteriores hubo un grupo que se caracterizó por ser más atento que el otro, pero para

este taller fue todo lo contrario. No conseguimos que se mantuvieran quietos y atentos a sus compañeros, ni que estuvieran en silencio. Por esta razón tuvimos que buscar a cada uno para pedirle que expusiera solo para nosotras. Aunque la actividad no se pudo realizar satisfactoriamente con este grupo, al final todos pudieron hablarnos de sus comidas preferidas. Varias de estas exposiciones contaban con apoyos visuales muy bien elaborados (véase la figura 16), en los que se notaba la ayuda de sus padres; otras, en cambio, exhibían un dedicado trabajo en individual.

Figura 16.

Los materiales elaborados por uno de los niños como apoyo para su exposición.



Originalmente, en el taller los niños debían compartir con la clase algún plato típico de la región. Como esto no fue posible, pensamos que podía ser divertido darles algo que conservara la intención original de la actividad: explorar el sentido del gusto en el salón de clase. Por consiguiente, al final del taller les regalamos dulces de alfeñique, algo que apela al tradicional

“día de los ahijados” en la comunidad caleña. Los niños estuvieron muy contentos con estos dulces, pues normalmente solo los pueden probar una vez al año (en el festival de las macetas). Expresaban contentos: “ya pasó el día de los ahijados”, “¡son los dulces de las macetas!”. De manera que este alimento está fuertemente asociado con una tradición típica de la ciudad. Entre abrazos, agradecimientos y sonrisas, todos comenzaron a comer el dulce en ese momento.

4.4. El Grand Tour

La última actividad del proyecto, *El Grand Tour*, también fue inicialmente diseñada por Alderoqui (2012). Los niños debían elegir un lugar del barrio que frecuentaran y que les gustase mucho, luego debían ir a ese sitio y realizar un registro fotográfico. Tras esto, los niños debían compartir con nosotras un relato de sus experiencias sobre el día que fueron a ese lugar: qué olores percibieron, qué sonidos escucharon, qué características tiene, y por qué escogieron ese sitio. Anotamos en el tablero la consigna de esta actividad, de forma que los niños pudieran escribirla en su cuaderno. Las profesoras informaron a los padres y acudientes de los niños acerca de los detalles y el sentido de la actividad, pues era una tarea que necesitaría el acompañamiento de los mayores responsables. Nosotras recibimos las fotos mediante WhatsApp. Aunque habíamos fijado una fecha límite para el envío de las fotografías, continuamos recibéndolas después de la fecha establecida. En la figura 17 se aprecian las fotografías enviadas por los niños.

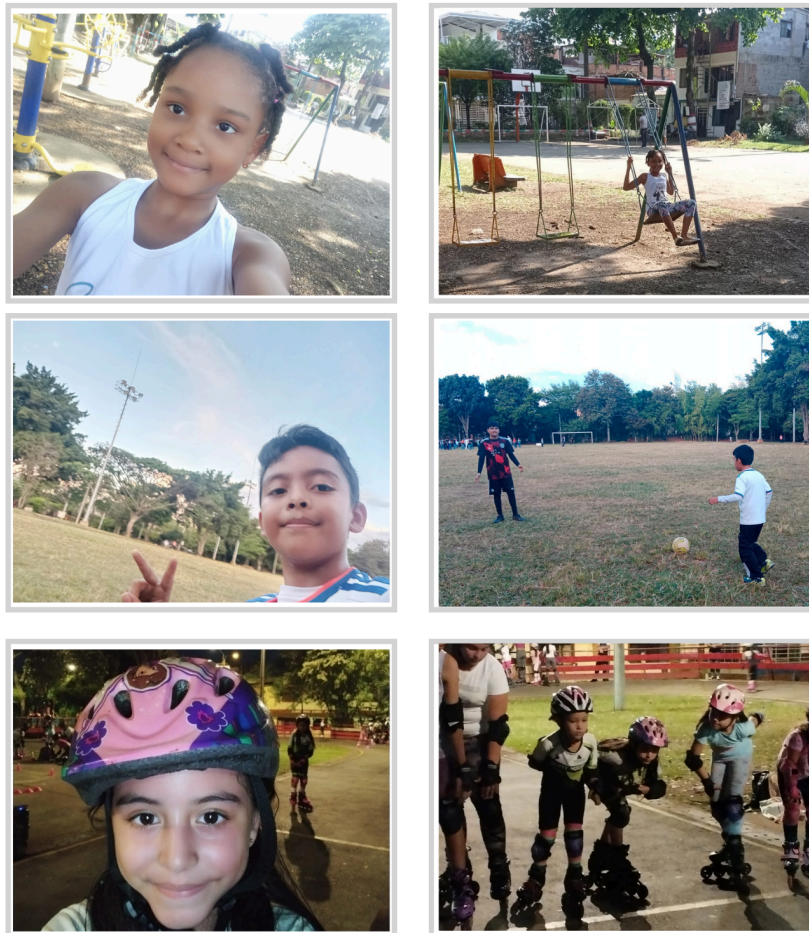
La mayoría escogió al parque del barrio como su sitio favorito. Esta elección sugiere que el parque es un espacio donde pueden jugar y divertirse, y donde pueden conocer a otras personas. Ahora bien, algunos eligieron sitios donde realizan actividades deportivas, como la piscina donde practican natación, o el patinódromo, etc. Algunos otros escogieron centros

culturales, bibliotecas o casas. Varios niños escogieron la iglesia como una lugar divertido o lindo, pues visitan el lugar con regularidad en compañía de sus familias.

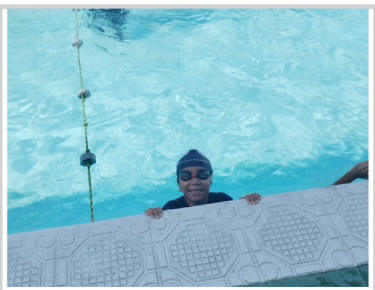
De cualquier manera, con esta experiencia quedó de manifiesto que la práctica del paseo también puede hacerse en lugares del barrio, cercanos a sus casas y a sus prácticas cotidianas, en espacios que generen experiencias divertidas y simples, a donde puedan ir con facilidad y en cualquier momento sin tener que planearlo con antelación.

Figura 17.

Fotografías enviadas por los niños para la actividad de cierre.



EL BARRIO Y YO68



5. Conclusiones

Con este proyecto de comunicación y educación motivamos a los niños a conocer y reconocer la ciudad desde sus propias experiencias. A través del diseño y ejecución de actividades lúdicas, acompañamos a los niños en sus procesos de aprendizaje sobre las múltiples facetas de la ciudad, y constatamos los beneficios de formas alternativas de conocer el entorno urbano. Por ejemplo: motivar a los niños a la práctica de caminar, y prestarle más atención al ver y escuchar lo que los rodea; que el aprendizaje fuera a través de la propia experiencia, reconociendo el entorno como un factor enriquecedor y lleno de cosas por contemplar.

El trabajo con niños de diferentes procedencias nos permitió poner en diálogo una gran variedad de perspectivas sobre la ciudad que habitamos. Un aspecto central de nuestro trabajo es que los niños tuvieron la libertad de ser creativos y de usar recursos artísticos para resignificar sus experiencias cotidianas en la ciudad. Otras propuestas pedagógicas niegan esta posibilidad a los niños.

En primer lugar, las respuestas de los niños después de nuestra serie de actividades ponen de relieve la riqueza cognitiva y socioemocional de los paseos urbanos. Pasear no solo significa viajar a un lugar lejano esporádicamente. Contrario a lo que por lo general se piensa, salir a la esquina de nuestras casas, o tomar una caminata por el parque, también son formas de pasear. Estas actividades “ordinarias” pueden resultar igual de disfrutables y agradables, siempre que haya disposición a explorar y a centrar la atención en lo que cada sentido nos informa acerca de lo que nos rodea. En cierto sentido, nunca vamos al mismo lugar dos veces, pues en cada visita suceden cosas diferentes, tenemos interacciones distintas con el ambiente. Sin embargo, debemos estar *atentos* a estos cambios, y la rutina destruye nuestra sensibilidad a estas modificaciones. No obstante, no todos nos acostumbramos a la misma configuración espacial. De ahí que los niños

hayan mostrado tanta sorpresa frente a las formas, a veces radicalmente distintas, en que otras personas (p. ej. sus compañeros) pueden experimentar “un mismo” lugar. A partir de esto, y de su consecuente entusiasmo por saber más sobre otras formas de enfocar sus realidades compartidas, concluimos que nuestro trabajo contribuyó a que los niños ampliaran su concepción sobre lo que es posible con los paseos por la ciudad. Esto, a su vez, nos da un motivo para pensar que esta clase de talleres generan en los niños el interés necesario para que los paseos lleven a nuevos conocimientos.

En segundo lugar, las prácticas artísticas y creativas que guiamos durante las sesiones del proyecto requirieron que los niños repensaran y redescubrieran sus conceptos sobre los lugares que frecuentan. Cuando la escritura y el habla dejan de ser el único (o el principal) modo de comunicarse, no solo deben encontrarse nuevas formas de adaptación de lo mismo, sino que se crean nuevas concepciones acordes al potencial expresivo de los otros medios de comunicación disponibles. Por tal motivo, a través de los formatos multimodales de comunicación que fomentamos en los talleres de este proyecto, logramos generar en los niños nuevos conocimientos sobre su cotidianidad. Vale la pena recordar que esto se hizo con base en las experiencias previas de los niños: ellos ya sabían, por ejemplo, dibujar o tomar una foto. Con los talleres extrapolamos el potencial expresivo de estas formas de comunicación hacia sus formas de cognición. Esto se suma a una perspectiva de educación pluralista. Incluso la mejor fotografía no captura todo el panorama; por cada gran foto, se excluye una miríada de perspectivas igualmente admirables. De la misma manera, las prácticas artísticas y creativas que los niños tuvieron la oportunidad de llevar a cabo con nuestro proyecto, conllevan la idea ciudadana básica de que no existe “una” sola forma correcta de representar el mundo, y de que la realidad de la ciudad es la conjunción creativa de la pluralidad de enfoques. En este orden de ideas, concluimos

que el interés sostenido de los niños por experimentar y crear (con las fotografías, con los dibujos, etc.) puede apuntar hacia la consolidación de estos valores democráticos.

En línea con lo anterior, consideramos que la libertad creativa no sólo habilitó nuevas formas de pensar la ciudad, sino que también posibilitó la construcción de nuevas formas de relacionarse en el aula. Al aproximarnos a los niños durante las actividades, procuramos evitar formas de relación jerárquicas, rígidas o verticales. A cambio, ellos esperaban con emoción los momentos en que pudieran compartir sus experiencias con nosotras. Estuvieron constantemente abiertos a compartir su opinión con los demás respecto a los sentimientos que plasmaban en sus dibujos, fotografías, o textos (que realizaron en los talleres del proyecto). Los niños se sentían cómodos con la realización del proyecto, y siempre estaban a la expectativa de cuál actividad íbamos a hacer en el día. Sin embargo, como ya dijimos, al inicio de las sesiones no fue sencillo ejecutar los talleres. Los niños se veían confundidos cuando aceptábamos sus respuestas sin aparente criterio de error, es decir, sin que el valor de sus aportes a la dinámica se midiera en términos de “correcto” o “incorrecto”. La superación de estas “dificultades” iniciales nos permite concluir que la libertad creativa no solo presenta beneficios educativos relacionados estrictamente con una temática (en este caso, la ciudad), sino que parece favorecer las formas de relacionarse en el aula en general. Permitir que los niños se expresen de una manera abierta propiciaría el desarrollo de la autonomía.

Por último, cabe decir que tras la implementación de los talleres nos percatamos de que nuestra propuesta, que destaca (entre otras cosas) por la libertad creativa y las prácticas artísticas, tiene varios puntos en común con modelos pedagógicos alternativos, como el Montessori y el Waldorf. Una parte del método Waldorf afirma lo importante que es para los niños tener cerca una persona en la puedan recibir apoyo y a la que puedan mirar con respeto, y esta clase de

relación horizontal fue justamente lo que conseguimos con la libertad creativa inherente al proyecto. Por otro lado, identificamos que los paseos por la ciudad son un componente importante del proceso educativo tal como lo describía Montessori (1946), pues ella resalta que los niños deberían poder caminar guiados por lo que les atraiga, y a través de los talleres guiamos a los niños hablar sobre los lugares que más les atraían.

Este último apartado es el lugar apropiado para reflexionar sobre qué se puede hacer con los resultados de nuestro trabajo. Contemplamos, como mínimo, dos posibles cursos de acción, uno “informal” y otro “formal”. Desde un punto de vista socioeducativo (relativamente informal), se realizará la entrega del libro-guía en formato digital a las docentes colaboradoras del proyecto. Este producto editorial serviría de material de apoyo para sus procesos de enseñanza cuando así lo deseen. Las docentes cuentan con plena libertad para reproducir el material y distribuirlo con este fin exclusivamente educativo. Este proyecto tiene mucho más potencial para desarrollarse en esta misma dirección, con niños de diferentes edades y contextos, aumentando o cambiando la complejidad de los talleres, dependiendo de las limitaciones de cada uno. En este caso, por ejemplo, es posible que la institución educativa pueda continuar el proceso de formación estética enfocándose particularmente en aquellos niños que expresaron vivir situaciones negativas en sus entornos, identificando los casos y tal vez brindándoles herramientas que desde la psicología o el apoyo emocional puedan ayudarlos a sentirse mejor.

Ahora bien, desde un punto de vista investigativo (o “formal”), la mejor forma de enfocar este trabajo es tomarlo como parte de un proceso de indagación más amplio, que bien podría ser continuado por nosotras mismas, o bien podría ser retomado por otras estudiantes o investigadores en comunicación social, pedagogía y otros campos afines. Su inherente articulación con otras disciplinas académicas puede valorarse como un aporte. Debe decirse que

los hallazgos del trabajo sugieren, pero no prueban ni demuestran, el potencial educativo de las experiencias estéticas y de los paseos urbanos como estrategias pedagógicas útiles para el mejoramiento de la enseñanza de algunos contenidos educativos (como el de “la ciudad”). Así, pues, lo encontrado por nosotras sirve de importante precedente para investigaciones en condiciones más controladas. Al ser un estudio fundamentalmente exploratorio, este trabajo constituye una legítima fuente de hipótesis a ser probadas o refutadas, por ejemplo, en un posible futuro estudio con diseño cuasiexperimental. Podrían separarse dos grupos de estudiantes, uno en el que se implemente el libro-guía que entregamos a las docentes, y otro en que se imparta una clase sin el libro-guía diseñado por nosotras. Se aplicaría un pre y post test de medición de actitudes, y/o de evaluación de conocimientos, respecto al contenido educativo de “la ciudad”. Con base en los resultados positivos reportados en el presente trabajo, las predicciones que estamos en posición de realizar es que, en esas condiciones controladas, se observaría que para el caso de aprendices con libro-guía habría, en primer lugar, un incremento significativo de actitudes positivas hacia el contenido educativo de “la ciudad”; y en segundo lugar, se observaría un mejor desempeño en evaluaciones de conocimientos sobre la ciudad, en comparación con los cambios que ocurrirían tanto en actitudes como en conocimientos en el caso de estudiantes a cargo de una docente sin el libro-guía.

De momento, el producto editorial que presentamos podría arribar a cualquiera de estos dos destinos (o ambos a la vez). Mientras tanto, consideramos que nuestras experiencias positivas al llevar a cabo las actividades del proyecto con los niños y niñas de la institución educativa colaboradora, constituyen una muy buena razón para continuar experimentando con los alcances y limitaciones del libro-guía en específico (ya sea mediante el estilo formal o el informal), y para continuar experimentando en las aulas con las posibilidades de las experiencias

EL BARRIO Y YO74

estéticas y los paseos urbanos en general. En cualquier caso, permaneceremos atentas a la retroalimentación y sugerencias de parte de quienes empleen el libro-guía, ya sea para la enseñanza o para la investigación.

Referencias

- Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Alderoqui, S. (2002). Enseñar a pensar la ciudad. En S. Alderoqui y P. Penchansky (comps.), *Ciudad y ciudadanos* (pp.33-66). Paidós.
- Alderoqui, S. (2003). La ciudad: un territorio que educa. Cuaderno CRH, 16(38), 153-176.
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Lugar Editorial.
- Barbero, J. M. (2008). Lo público: experiencia urbana y metáfora ciudadana. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 13, 213-226.
- Barbero, J. M. (2010). Comunicación, espacio público y ciudadanía. *Folios, revista de la Facultad de Comunicaciones*, (23b), 37-51.
- Barbero, J. M. (2017). Formación estética y educación artística. *Comunic-ARTE*.
<http://maritzaldelar.com/comunic-arte/jesus-martin-barbero/>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales* (3a ed.). Universidad de los Andes / Grupo Norma.

- Boyle, J. S. (2003). Estilos de etnografía. En J. M. Morse (ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-214). Editorial Universidad de Antioquia.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación* (Trad. Carlos Palomar). Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Carlgren, F. (1989). *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Editorial Rudolf Steiner.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C., Mauri Majós, M. T., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2006). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-74). Fundación Infancia y Aprendizaje. (Originalmente publicado en 1996).
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2, 53-80.

Dewey, J. (2000). *La Miseria de la Epistemología. Ensayos de Pragmatismo* (A. M. Faerna, Trans.). Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2ª ed.; L. Luzuriaga, Trans.). Biblioteca Nueva.
(Trabajo original publicado en 1938).

Díaz Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Sal-mantinos de Educación*, (23), 247-281.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2a ed.). Morata.

García-Dussán, E. (2012). La pedagogía urbana y la formación ciudadana en Colombia. *Revista Perspectivas*, 23, 167-188.

González, J. (2018). *Comunicación y educación: una compleja y rica tradición de trabajos académicos en la Escuela de Comunicación Social*. Documento interno.

Guber, R. (2011), *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Herrera, J. (2008). *Cartografía Social*. Centro Superior de Ciencias Políticas y Sociales.
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Huxley, A. (2016). *Un Mundo Feliz. Retorno a un Mundo Feliz* (19ª ed.; L. Santa Marina, Trans.). Porrúa. (Trabajo original publicado en 1932)

Infante Acevedo, P., Herrera, M. C., & Pinilla Díaz, A. (2018). Formación ciudadana e identidades sociales en Colombia. Una mirada desde el campo de la educación-comunicación. *Escribanía*, (11), 43–53.

Le Breton, D. (2014). *Caminar: Elogio de los caminos y de la lentitud*. Waldhuter Editores.

L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Alemania: Plataforma.

López, M. (2021). *Formación estética de pies a cabeza* (primera edición). Universidad del Valle.

Montessori, M. (1946). *Educación para un Nuevo Mundo*. Errepar.

Peñas, E. (2022). “El caminante avanza como artista de lo efímero, no deja rastro de su paso”.

Contexto y Acción, 283.

<https://ctxt.es/es/20220401/Culturas/39343/david-le-breton-caminar-la-vida-caminante.htm>

Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.

Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata

Rodríguez, J. G. (2002). Formación ciudadana y urbana. En M. Blasco (ed.),

Interdisciplinaria y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional Bogotá, junio 19-23 de 2000 (pp. 121-170). Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3003>

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Solnit, R. (2001). *Wanderlust: A history of walking*. Penguin Books.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado* (Trad. Jorge Piatigorsky). Paidós.

Thoreau, H. D. (2021). *Caminar y Una Vida sin Principios* (D. Uribe- Holguín, Trans.). Libro al viento.

Toro Jaramillo, I. D., y Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Trilla B., J. (2015). La educación y la ciudad. *Educación y Ciudad*, (2), 6–19.

Whitehead, A. N. (1956). Fines de la Educación. Razones de su reforma. *Revista de Educación*, (40), 92-99. (Originalmente publicado en 1929).