

**¡ESTO ES UNA RUMBA!**

**Incidencia de la fiesta en la transformación de la escuela,  
el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo psicológico**

**¡ESTO ES UNA RUMBA!**  
**Incidencia de la fiesta en la transformación de la escuela, el ejercicio de la  
ciudadanía y el desarrollo psicológico**

Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogo

Autor

**Wilson Hendez Puentes**

Código: 453506

Director

**José Gregorio Rodríguez**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA - PROGRAMA RED  
BOGOTÁ, JUNIO 2007

### *Agradecimientos*

A los que hicieron posible mi existencia  
A todos los que me han apoyado en diferentes formas durante estos 27 años  
A mi familia cercana y a quienes considero mi familia  
A mis amigos y compadres  
A mis detractores  
A Myriam y Cecilia  
Al pueblo colombiano que sin saberlo ha aportado económicamente a este proceso  
Al programa RED por haberme aguantado durante dos años en los que aprendí a ser profesional e intelectual

### *Agradecimientos Especiales*

A Carmen porque ella a pesar de todo cree en su hijo.  
A Lili, por ir siempre un paso adelante y porque sin proponérselo fue y ha sido un gran motivo en mi vida y para culminar la carrera.  
A Johanna porque con sus distracciones contribuyó a alargar este trabajo.  
A José Gregorio Rodríguez por toda su paciencia, consejos, tertulias y enseñanzas  
A las maestras y niños de la IED “Los Soches” por acogerme y permitir que se hiciera la investigación, ya que sin la valentía, entereza y cariño de docentes y estudiantes nada de esto hubiese podido existir y ser relatado  
A mis queridos colegas, *compinches* y sobretodo amigos de Psicología en Desarrollo con quienes he aprendido que no todo está perdido, medido o controlado experimentalmente

## ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
La Pregunta por	6
MARCO TEÓRICO	9
La Ciudadanía	9
Lo Público como Afirmación de la Ciudadanía	13
La Ciudad: Espacio Propicio para el Surgimiento y Desarrollo de la Ciudadanía	15
La Escuela Espacio y Territorio de Vida	18
La Fiesta de la Carne: Acerca de la Etimología de Carnaval	21
La Fiesta Invitado de Honor	22
La Psicología	27
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	34
Objetivo General	34
Objetivos Específicos	34
METODOLOGÍA	35
DE LA PROPUESTA A LA FIESTA: LA VIDA DEL CARNAVAL	42
El contexto de la escuela	42
El carnaval SolOriental: Mucho más que una fiesta	45
La escuela como texto: La Decisión de un Tema; Bautizando el carnaval	45
Faltan 4 días para el evento final... La escuela se prepara para la exhibición	48
El día del evento: la fiesta, el desorden y la calle	54
Y después de...	61
EL CARNAVAL HA HECHO ESTRAGOS, LA ESCUELA SE TRANSFORMÓ	63
La escuela entre líneas y bambalinas	63
La fiesta y los saberes	64
Prácticas permeadas de festividad	68
Las relaciones en la escuela: Una acción de reconocimiento, solidaridad y amor en torno a la fiesta y el saber.	73
La fiesta funde a la escuela con la ciudad	79
La ciudadanía en fiesta: el ejercicio de la solidaridad y la construcción de lo público	83
De lo no posible a la potencialidad solo hay un mediatizador: La Zona de Desarrollo Próximo y la autorregulación	91
ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN	97
REFERENCIAS	101

## RESUMEN

En este trabajo se analiza la incidencia que ha tenido la incursión del Carnaval SolOriental sobre las prácticas pedagógicas, la construcción de la ciudad, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo psicológico de los estudiantes en la Institución Educativa Distrital “Los Soches”. La preparación del carnaval y la apuesta por generar el currículo de la IED con base en la educación artística suscita nuevas vías de creación y apropiación de diversos saberes, de interacción entre sus agentes y la ruptura con las prácticas tradicionales de la escuela. Además, la apuesta por la celebración de la fiesta propicia otras maneras de relación con la ciudad, de participación e inclusión, de promover la solidaridad y de potenciar el desarrollo motriz, cognitivo y moral de los niños. Por lo tanto, la investigación devela, a partir de una aproximación etnográfica e interpretativa, las transformaciones y los significados que, para la escuela y quienes comparten sus vidas en este espacio, tiene la celebración del Carnaval y su carácter de eje articulador del currículo.

De igual manera se muestra la importancia, la pertinencia y las múltiples posibilidades que tiene abordar la investigación en Psicología y educación con base en la perspectiva interpretativa, especialmente, en el caso de la Psicología cuya finalidad es la comprensión de y el compromiso con lo humano.

*Palabras Clave:* Escuela, Ciudad, Ciudadanía, Solidaridad, Carnaval, Zona de Desarrollo Próximo.

## INTRODUCCIÓN

### *La pregunta por...*

La pregunta por las posibilidades y caminos de hacer la ciudadanía y de participar en la vida de la ciudad desde la escuela se decanta durante el proceso de la Práctica Investigativa en Psicología Educativa II, sin embargo este interrogante tiene su asiento en diversos momentos de la historia personal del autor.

La relación con el mundo escolar comienza en casa, ya que dos integrantes de la familia optan por ser docentes como forma de realización profesional y por lo tanto estudian licenciaturas. Por esta vía es que me animo a ingresar a la Universidad Distrital para iniciar estudios de Licenciatura en Química, en los cuales descubro la importancia de pensar acerca del trabajo docente, más allá de la repetición de contenidos y fórmulas que le permitiesen a los estudiantes equilibrar ecuaciones, que en muchos casos no les son relevantes para su cotidianidad, así como reflexionar acerca de los problemas y conflictos que se presentan al interior del aula de clase, el hambre que sienten los estudiantes y que obstaculiza su desempeño, comprender que cada agente en la escuela persigue un interés particular y que son sujetos dignos de reconocimiento con base en la diversidad y el respeto, en lugar de la homogeneidad del uniforme y la obediencia.

Como el currículo de esta carrera no siguió por la ruta de la pedagogía, tomé la decisión de cambiar de profesión y fue Psicología la disciplina escogida para profundizar en la relación entre escuela y sujeto. Dicha relación entró en un periodo de latencia durante los primeros semestres, pero resurge en el curso de Psicología de la Educación I, matizada por la influencia de las teorías de la filosofía moral y las del desarrollo psicológico de corte Histórico Cultural planteadas por Vygotski y otros psicólogos y pedagogos Soviéticos.

No obstante, es en el proceso de la práctica investigativa realizada en el “Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media RED” de la Universidad Nacional de Colombia, en el cual la pregunta se articula y se transforma en pasaporte para entrar en la Institución Educativa Distrital (IED) “Los Soches” y motivo para escribir las presentes líneas.

A la IED se llega por intermedio del Programa RED, dado que algunas de las maestras de esta escuela han realizado diversos trabajos de tipo académico en conjunto con profesores de RED, por ejemplo el Proyecto Interdisciplinario de Carácter Curricular (PIC) acerca del agua. La relación entre “Los Soches” y la Universidad Nacional de Colombia se ha mantenido desde hace quince años hasta la actualidad, de modo tal que las formas de trabajo cooperativo entre ambas instituciones se han ampliado a otros ámbitos como la gestión de proyectos que aportan a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.

Otro aspecto que da vida a la realización de la investigación es la pertinencia que, para la escuela y sus maestras y quienes estudian el proceso educativo, tiene la documentación y el análisis de la entrada de la fiesta a la escuela, bajo una perspectiva que rompe con los modelos tradicionales de escuela y su relación con la fiesta.

El caso del carnaval permite un abordaje complejo acerca de la escuela como espacio en el cual se articulan diversos saberes, prácticas, identidades e historias de vida a partir de las cuales se apuesta por la consolidación de una escuela comprometida con sus estudiantes, sus maestras, las comunidades cercanas a sus instalaciones y la ciudad en general. Así pues, la investigación realizada se convierte en un elemento de estudio que aporta a la comprensión y divulgación acerca de otras formas de ver, hacer y vivir la escuela, la ciudad y el desarrollo psicológico de los sujetos.

Por tanto, la incursión de la fiesta en la escuela permite una forma diferente de asumir la escuela y su sentido para cada persona y para la sociedad; de asumir al individuo en su desarrollo psicológico y moral; y la forma de pensar la construcción de la ciudad y el ejercicio de la ciudadanía. Aspectos que son de sumo interés para distintos grupos de

investigación del país, incluidos algunos de la Universidad Nacional de Colombia, especialmente en relación con el tema de Ciudad y ciudadanía.

Una característica relevante tanto del trabajo investigativo y de la formación como psicólogo, es la imperante necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras áreas del conocimiento, ya sean de las ciencias humanas, sociales o naturales. Dicha relación con otras disciplinas implica la transformación del ejercicio profesional y el rol del psicólogo, en tanto que permite redimensionar su labor ya sea en investigación o intervención por medio del trabajo articulado con otros saberes y profesionales. En este sentido la interdisciplinariedad se torna en punto fundamental de la preparación del psicólogo, el cual debe superar las formas tradicionales y autistas de la Psicología, en especial las provenientes del conductismo y sus métodos. De esta manera se va generando otra forma de abordar la escuela, al igual que permite encontrar nuevos y ricos espacios de estudio e intervención al interior de la misma. La interdisciplinariedad aporta también a la construcción de identidad de la Psicología, a la consolidación de sus objetivos y objetos de estudio y a la configuración de metodologías más adecuadas al propósito de hacer una Psicología más humana, crítica y pertinente para la comprensión y transformación de la sociedad.

Con base en estas perspectivas críticas acerca de la escuela, la fiesta, la Psicología y el rol del psicólogo y su labor en el mundo escolar se realiza la investigación acerca de la transformación de la escuela, la construcción de la ciudad, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo psicológico de los niños de la IED “Los Soches”.



Fotografía 1. Vereda “Los Soches”

## MARCO TEÓRICO

### *La Ciudadanía*

La ciudadanía es una conquista histórica que no ha presentado un desarrollo homogéneo en todas las sociedades. De igual manera su conceptualización continuamente cambia evolucionando en algunas ocasiones, o involucionando en otras. No obstante, en la actualidad está abierta a diversas interpretaciones. (Gómez, 2005).

Plantear el tema de la ciudadanía implica abordar el papel que han jugado las diversas agencias en la construcción de la misma. La escuela como una de ellas, a través de su historia ha aportado, de forma importante, diversas herramientas para que los individuos puedan construir la ciudadanía y concebirse a sí mismos como ciudadanos. Es así que muchos regímenes han usado a la escuela para instruir y obtener al “buen ciudadano”, cuyas características han cambiado de época en época, de acuerdo a los valores y comportamientos convenientes a la estructura social de turno.

Aunque la escuela pública, encargada de contribuir en la educación de algunos de los miembros de una sociedad de manera gratuita, comenzó a difundirse significativamente en el siglo XIX (Guevara, 2001), ya en la Grecia clásica se rastrean indicios claros tanto de la finalidad que esta debía tener, así como de estar bajo la tutela del Estado: “Como el Estado sólo tiene un solo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de la vigilancia pública y no particular, por más que esta última haya prevalecido y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y aquello que le place. Sin embargo, lo que es común debe aprenderse en común y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño

de sí mismo, cuando en realidad todos pertenecen al Estado puesto que constituyen sus elementos...” (Aristóteles, citado por Guevara, 2001: 14).

El planteamiento de Aristóteles acerca de lo que se debería aprender sea similar para todos los individuos, fue una manera de moldear al ciudadano ideal, ciudadanos que respondieran de manera semejante a las mismas situaciones que planteaba la vida como individuos bajo el cuidado del Estado, además, éste último se vuelve el responsable de instruirlos al tenor de sus preceptos y erradicando la diferencia que, para Aristóteles, es propia de lo particular, no de lo público.

Igualmente en Grecia, además de las propuestas aristotélicas de la ciudadanía, también se encuentran previamente los conceptos de Platón (MacIntyre, 1991), quien plantea lo ciudadano y lo moral como el cumplimiento de las obligaciones de cada individuo de acuerdo a la posición social en la cual se encontraba. Por ejemplo, Platón consideraba que un artesano o un campesino eran “buenos ciudadanos” al cumplir con sus oficios y obligaciones propias de artesano o campesino.

Muchos años después Rousseau definió la ciudadanía, y por tanto a la educación ciudadana, como el paso del hombre natural al hombre civil, el cual es equiparable según Rousseau al paso del comportamiento instintivo al comportamiento mediado por lo moral, este último debía ser enseñado en la escuela. Para Rousseau el desnaturalizar al hombre era la finalidad última de la educación pública, la cual es responsabilidad exclusiva del Estado. Este fue uno de los primeros pasos que se dieron para la masificación de la educación ciudadana.

El concepto de ciudadanía del pensamiento moderno, fue impulsado principalmente en las revoluciones burguesas del siglo XVIII, en especial en las revoluciones Norteamericana y Francesa, las cuales “se hacen en nombre de los "ciudadanos", y la "nación" es la comunidad de ciudadanos, libres e iguales, tanto es así que los partidarios del dominio británico o de la monarquía francesa no son considerados "ciudadanos" sino "extranjeros". Desde entonces hasta ahora corresponde al Estado [...] tanto la determinación del status político-jurídico del ciudadano como el desarrollo de las políticas públicas y de las

instituciones para darle contenidos (derechos de asociación y elecciones, *sistemas públicos de educación*, etc.).” (Borja, 2001: 1. cursiva mía).

Durante gran parte del siglo XX se continúa con la similitud entre ciudadanía y comportamiento moral y electoral o democrático y por tanto, esto era lo propicio para enseñar en las escuelas, reflejo de ello se puede apreciar en los diseños curriculares elaborados en el Reino Unido, (Crick, 2002), aunque para James Bryce "La educación, si bien no hace de los hombres buenos ciudadanos, les facilita al menos que se conviertan en tales"(Guevara, 2001). Tal postura indicaría que la ciudadanía es algo más que lo moral y lo electoral.

Algunos autores reseñan los cambios del concepto de ciudadanía con base en características generales que agrupan los diferentes momentos históricos del concepto. Por ejemplo: la propuesta que hace Marshall del ciudadano como el individuo reconocido por el Estado, como un sujeto pleno de derechos dentro de la sociedad (Gómez, 2005), o posturas más conservadoras para las que lo ciudadano se liga más con el respeto por la ley y las instituciones, así como la práctica, especialmente en la población joven, de comportamientos cívicos, cuya finalidad sería “obedecer la ley sin cuestionar y ceder el puesto a los ancianos en los buses y trenes” (Crick, 2002: 8).

Este tipo de ciudadanía obedecería a lo que Didier Álvarez denomina el paradigma del ciudadano virtuoso (Álvarez, 2006), este tipo de ciudadano se enmarca dentro de los valores y comportamientos que hacen posible mantener el sistema político predominante, pretendiendo normalizar a los individuos a través de la enseñanza de las virtudes cívicas (Yañez y Fonseca, 2003), que no son otra cosa que todas las creencias, actitudes y “buenas costumbres” construidas históricamente por los grupos hegemónicos (Álvarez, 2006).

El concepto de ciudadanía en sus continuas transformaciones no queda exento de las críticas provenientes de diversos sectores de la sociedad. Recientemente las que más eco han tenido son las provenientes de los comunitaristas y de los neoliberales, mientras que unos reclaman que es a través de los colectivos, por ejemplo las ONG, que se consigue un mayor y mejor ejercicio de la ciudadanía, los otros abogan por la ciudadanía estructurada a través

de la dinámica y valores del mercado, la debilitación del Estado y la consideración de los individuos más como clientes que como ciudadanos (Álvarez, 2006), con el subsiguiente desconocimiento y eliminación de sus derechos (Miñana, 2006).

Si bien el concepto de ciudadanía no ha sido total y definitivamente elaborado, cada vez se dan avances más complejos para lograr que dicho concepto tenga mayor amplitud e inclusión y presente menos ambigüedades, que propician excepciones y trampas, respecto de quien sería considerado ciudadano y el trato al cual tiene derecho, por tanto “la ciudadanía es un status, es decir, un reconocimiento social y jurídico” (Borja, 2001: 1).

López de la Roche plantea que la ciudadanía se ha asumido a partir de tres dimensiones que implican distintos ámbitos de la vida de los individuos. La primera dimensión hace referencia al reconocimiento de los derechos civiles, sociales, políticos, económicos y culturales. La segunda dimensión atañe al “cumplimiento por parte de los ciudadanos de una serie de deberes y obligaciones, y que se articula simultáneamente con espacios de proyección de las virtudes ciudadanas” (Rodríguez y López, 2005: 14), las cuales son las actitudes y comportamientos que la sociedad espera que cumpla una persona. La identidad y pertenencia que los individuos tienen con relación a un grupo humano y un lugar determinado, por ejemplo, raza, credo, género, nación, etc., son los elementos que configuran la tercera dimensión de la ciudadanía, los cuales han dado como resultado formas participativas, reivindicativas y de reconocimiento diferenciadas.

Entonces, el desarrollo pleno de las tres dimensiones propuestas configura un concepto de ciudadanía más integral, ya que permite trabajar distintos ámbitos y espacios de la vida de los individuos. Ahora bien, la ciudadanía además de tener estos rasgos, tiene una meta última o punto máximo: *El reconocimiento de los otros como seres humanos*, y aunque este hecho ha venido construyéndose paulatinamente desde la edad media, a partir de la moral cristiana y su designación del derecho a la igualdad entre todos los seres humanos, ya que fuimos hechos a imagen y semejanza de Dios (McIntyre, 1991), aún no se logra la meta. Alcanzar dicha finalidad implica la constitución del ciudadano del mundo (Nussbaum, 1999), cosmopolita (Cortina, citada por Gómez, 2005) y crítico (Giroux, 1993. citado por

Gómez, 2005), que permita la realización de los proyectos de vida digna de los individuos y la constitución de lo público. (Álvarez, 2006).

Construir la ciudadanía con base en estas características promoverá que las acciones y comportamientos de los individuos, estén dirigidos como ciudadanos del mundo a “[...] Reconocer la humanidad allá donde se encuentre, y conceder a sus ingredientes fundamentales, la razón y la capacidad moral, nuestra mayor lealtad y respeto. [...] Concebir todo el conjunto de seres humanos como un cuerpo único; y a sus muchas gentes como distintos miembros de ese cuerpo.” (Nussbaum, 1999: 18, 21). Tomar conciencia de nuestra condición interdependiente con toda la humanidad, y que el dolor o la pérdida de algún miembro es un dolor y una pérdida para todo el cuerpo, para toda la humanidad Solidarizarse con el otro por su condición humana en sí, a pesar de las circunstancias y el costo que puede acarrear dicho acto; como ciudadanos cosmopolitas a “superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional” (Gómez, 2005: 10); y como ciudadanos críticos a comprometerse para construir una sociedad más justa, en pro de la reconstrucción social (Gómez, 2005; Giroux, 1992).

#### *Lo público como afirmación de la ciudadanía*

Lo público es un concepto bastante difuso, no en vano existen múltiples intentos definitorios que de algún modo u otro han develado algunos de sus aspectos, pero no logran consolidar la totalidad de la esencia de lo que significaría o hace fácilmente distinguible lo público.

A pesar que hablar de lo público sea algo difícil, es un aspecto que debe ser considerado, mucho más si se está trabajando un tema como la construcción de la ciudad y la ciudadanía. Lo público no es un fenómeno que está dado *per se*, no tiene una preexistencia que pueda determinarlo como un *a priori*, por el contrario lo público se constituye simultáneamente con la ciudadanía, como una consecuencia del reconocimiento de los individuos, ya no como personas ligadas a la familia o el clan, sino como individuos libres y con plenitud de derechos, como característico de lo societal.

Por tanto si lo público tiene su fundamento en lo societal, entonces sus límites podrían establecerse con base en sus efectos sobre la sociedad, independiente de si una acción se encuentra enfocada solamente hacía un sector específico de la misma. Es así que una decisión tomada por un individuo o un colectivo, llega a tornarse pública cuando tiene efectos sobre la sociedad (p Ej. construir viviendas en zonas de reserva ecológica). Aunque esta posición es algo semejante a la propuesta por John Dewey, para quien lo público se define por las consecuencias que acarrearán las “transacciones” realizadas entre dos individuos, siempre y cuando trasciendan e impliquen a otros agentes distintos a los participantes de la transacción (Dewey, 1958), difiere de ésta, en tanto que Dewey no establece límites muy claros en relación con la cantidad de agentes afectados, a partir de los cuales una acción pueda ser considerada pública.

Lo público como fenómeno que se construye y se redefine constantemente, no es un dominio exclusivo del Estado y de lo que éste puede legitimar y administrar en cuanto a espacios sociales (Garay, 2000). No obstante, la aparición del Estado ya sea como regulador de los intereses de los individuos y colectivos, o como aparato de dominación, o como máxima expresión de la vida asociada y armonizada (Dewey, 1956), es un indicador de la existencia de lo público, al tener, idealmente, la función de velar por los intereses de la sociedad. Otra característica de lo público es que éste no es igual al colectivo, dado que el colectivo puede responder a intereses particulares y convertirse en mediador entre esos intereses y el Estado (Garay, 2000).

Igualmente lo público se constituye a través de los usos que los individuos hacen de los recursos y espacios, como espacios indivisibles que no se degradan por el uso, además son espacios de libre acceso, incluyentes y no discriminatorios (Miñana, 2006). Lo público es un espacio que está legitimado y determinado por la participación crítica, deliberativa, consciente e incluyente sobre asuntos y acciones ya sean de tipo individual, colectivo y público que afecten los intereses de la sociedad; sustentado por las aspiraciones y anhelos de la sociedad (Múnera, 2001. Uricoechea, 2001); que procura alcanzar la justicia

distributiva y que no es igual ni al Estado, ni al colectivo, ya que por medio de proyectos individuales o colectivos es posible aportar a construir lo público.

Lo público, no es algo que le ataña de manera exclusiva a un pequeño grupo de privilegiados o iluminados, por el contrario, lo público es un asunto que se va edificando en cada acción individual, colectiva y pública que vaya creando tejido social y que abra nuevos espacios de participación y afirmación de los individuos como ciudadanos

#### *La Ciudad: Espacio Propicio Para el Surgimiento y Desarrollo de la Ciudadanía*

La ciudadanía no se produce en forma descontextualizada, necesita de lugares en los cuales se desarrollan tales interacciones, así como de condiciones relacionales propicias entre las personas, entonces ¿cuáles son los espacios y relaciones adecuados para el ejercicio de la ciudadanía?

La ciudad se convierte en lugar idóneo para que emerja la condición de ciudadano. Desde los orígenes de la ciudad en occidente se dan las características necesarias para que los individuos, ligados y determinados por la familia, la tribu o el clan, quedaran libres de esas formas tradicionales de identidad e hicieran parte de un lugar con “[...] identidad corporativa: una carta de nacimiento institucional y un ayuntamiento municipal que le confería poder político para gobernarse de modo autónomo. [...]” Así mismo “*El aire de la ciudad emancipa*. Nos emancipa del particularismo patrimonial o feudal y nos hace ciudadanos: miembros de una corporación *política*, construida sobre el consenso colectivo de voluntades” (Uricoechea, 2001).

La ciudad como espacio en permanente construcción no es estática ni separada de la vida que en ella hacen quienes la habitan. La ciudad solo puede comprenderse como proceso dinámico porque sus espacios se definen constantemente por los usos que cada individuo hace de ellos (Delgado, 1999; Rodríguez, 2005). Luego entonces, la ciudad es más que el emplazamiento físico de edificios y la planeación de sus calles, plazas y barrios. La ciudad

en este sentido pasa de considerarse territorio como lugar planificado y ocupado, a considerarse como espacio en tanto lugar practicado (Delgado, 1999).

La ciudad como “una composición espacial definida por la alta densidad poblacional y el asentamiento de un amplio conjunto de construcciones estables, una colonia humana densa y heterogénea conformada esencialmente por extraños entre sí” (Delgado, 1999: 23), se configura en torno a tres dimensiones: *urbs*, *civitas* y *polis*, cuya interacción hacen de cada ciudad y sus relaciones un espacio único y diferenciado de otras ciudades.

La *urbs* según Manuel Delgado se define como “la ciudad antes de la ciudad, la ciudad superior, el paradigma de la ciudad” (Delgado, 1999: 192). La *urbs* se hace visible en las relaciones que surgen entre los extraños, o entre individuos que se conocen, estas relaciones tienen unos rasgos particulares propios de lo que Delgado denomina el *carácter urbano*. (Delgado, 1999). Lo urbano se distingue por sus relaciones deslocalizadas, por la movilidad de la vida cotidiana, por estructurarse con base en la inestabilidad y el uso singular del espacio.

Lo urbano necesita de la pluralidad como requisito indispensable para constituirse, ya que no puede manifestarse donde lo común y el control social inherente a las comunidades pequeñas sean las características prevalentes. De modo que lo opuesto a lo urbano es lo comunal (Delgado, 1999). Además lo urbano “Consiste en una labor, un trabajo de lo social sobre sí: la sociedad “manos a la obra”, produciéndose una y otra vez utilizando materiales siempre perecederos. Lo urbano está constituido por todo lo que se opone a cualquier cristalización estructural, puesto que es fluctuante, aleatorio, fortuito [...] Las relaciones urbanas son estructuras *estructurantes* puesto que proveen de un principio de vertebración, pero no aparecen estructuradas –esto es concluidas, rematadas-, sino *estructurándose*, en el sentido de estar elaborando y reelaborando constantemente sus definiciones y sus propiedades, a partir de los avatares de la negociación ininterrumpida a que se entregan unos componentes humanos y contextuales que raras veces se repiten.” (Delgado, 1999: 25).

El carácter urbano determinaría a la ciudad como el lugar de la diferencia, de los diversos sentidos de existir, de la colaboración o la indiferencia, de ser reconocido o ignorado, de ser un anónimo público, es el lugar para vivir plenamente la vida (Delgado, 1999). Por lo cual esos encuentros con los extraños son una oportunidad inigualable y necesaria para el ejercicio de la ciudadanía.

La *civitas* hace referencia a la ciudad como “[...] lugar del civismo, o participación en los quehaceres públicos” (Borja, 2001: 1). También se alude a ella como el espacio socialmente definido, del que se deriva el concepto de ciudad, proveniente de la comunidad tradicional y en la cual se articula a todos los individuos alrededor de un mismo punto político y económico (Delgado, 1999). La *civitas* es la condición adecuada para que los ciudadanos construyan su identidad, sus relaciones de pertenencia dentro del territorio de la ciudad, participen activamente en la construcción de la misma y manifiesten, al igual que en el carácter urbano, comportamientos que sean más propicios para seguir construyendo la ciudadanía.

La *polis*, es el territorio políticamente determinado (Delgado, 1999), de ejercicio de poder. (Borja, 2001: 1). La *polis* alude al orden político, a la conducción de la ciudad (Delgado, 1999), es la búsqueda del equilibrio entre la movilidad de las relaciones generadas en los encuentros urbanos y, la estática y el control propios de lo comunal, son las formas de regulación ejercidas por el gobierno sobre sus gobernados en múltiples aspectos, por ejemplo la planeación arquitectónica de la ciudad. De igual modo, la *polis* comprende las demostraciones y ejercicios del poder, por parte de los gobernados sobre los gobernantes y las instituciones representadas por estos últimos. No obstante, la *polis* como espacio de la conducción de la ciudad, implica un reconocimiento de los derechos de los individuos, así como la exigencia de cumplir con un conjunto de deberes y obligaciones (Rodríguez y López, 2005).

Por tanto la ciudadanía “[...] se origina en las ciudades, caracterizadas por la densidad, la diversidad, el autogobierno, las normas no formales de convivencia, la obertura al exterior” (Borja, 2001: 1), en las identidades que en ella se desarrollan, así como en la elaboración y

reelaboración de sus espacios públicos, espacios que a pesar de ser conquistados y construidos por los transeúntes, deben ser mantenidos por la *polis*, asegurando de esta manera su accesibilidad y en últimas que sean espacios que pertenecen a todos, espacios para la ciudadanía.

#### *La Escuela Espacio y Territorio de Vida.*

La escuela, como territorio socialmente definido, como edificación al interior del lugar de asentamiento de un grupo humano específico, y como una de las “agencias que occidente creó específicamente para la misión educadora de sus pueblos” (Rodríguez 2005a), es un sitio de privilegio para la construcción de la ciudad y de los ciudadanos, más aun, si se propende por una ciudadanía con carácter cosmopolita y crítico, que respondan a los desafíos que plantea la globalización de corte capitalista neoliberal la cual pretende negar los derechos de todo tipo considerándolos un problema, valorar las obligaciones sobre los derechos, en definitiva, constituir ciudadanos a partir de la competencia inherente al mercado.

En cuanto edificio -estructura urbanística que propone un orden sobre los espacios de la ciudad-, la escuela es un lugar propicio para el encuentro de las diversidades, donde se crean relaciones efímeras y otras más estables, siendo relaciones de carácter urbano, que se estructuran y reestructuran constantemente, no son cristalizadas, cada día se presentan diferentes condiciones para interactuar, así sean los mismos espacios, compañeros y juegos. Son esas diversidades las que configuran la escuela de una u otra manera, permeando su conducción, a veces trasgrediendo o siendo sometidos por el orden; propiciando la inclusión de los individuos y las formas participativas y de uso, que le confieren la categoría de pública al pretender beneficiar a todos como humanos y reconocidos como sujetos plenos de derechos. Además, las instalaciones de la escuela se convierten en muchos lugares en un punto de encuentro de los habitantes cercanos, a veces lejanos, para realizar actividades de tipo cultural, religioso, recreativo, entre otras, adquiriendo nuevas significaciones debido al uso que los habitantes, maestros, estudiantes y demás hacen de las mismas.

La escuela en términos de espacio socialmente definido, entraña todas las relaciones y prácticas que generan identidad en los individuos que la conforman, tanto al interior (estudiantes, maestros, padres, etc.) como al exterior, haciéndola distinta de otras agencias sociales tanto educativas como de otro tipo. Estas identidades le asignan estatus y una finalidad en el entramado social, pues no es lo mismo considerar a un joven como estudiante que como trabajador, ya que de cada uno se espera, y en efecto tienen, una serie de comportamientos y metas diferentes, de igual manera ocurre con los maestros, cuyas funciones son diferentes a las de un gerente o un ingeniero. Las relaciones en la escuela no solo contemplan las que se realizan entre las personas, también están las que se ejercen entre los individuos y los saberes que en ella circulan, que a su vez ayudan a diversificar las relaciones entre los sujetos.

La relación de los individuos con el conocimiento debe estar ligada a la incorporación en la escuela de los saberes universales, los saberes locales, así como de las tradiciones, representaciones y formas particulares de identidad que, como pueblo, tienen los diversos grupos humanos que conforman una sociedad, permitiendo crear un sentido diferente de la escuela y de la ciudadanía, en tanto que busca el reconocimiento de los otros y la reafirmación de sí mismos, promoviendo de este modo la construcción de ciudades más incluyentes y diversas y, la constitución de ciudadanos del mundo (Nussbaum, 1999). También ha de ser una relación no de reproducción y repetición, sino de producción, recreación y apropiación del conocimiento (Rodríguez, 2005a), promotora de individuos constructores de saberes y de ciudadanos que edifican y transforman la ciudad, su identidad y sus relaciones.

La escuela en su función de agencia educadora busca cooperar en la construcción de individuos autónomos, críticos, solidarios y libres (Giroux, 2003). “El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia. [...] En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar

significa abrir horizontes que hagan posible *la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad.*” (Rodríguez, 2005a. cursiva mía). La escuela en este sentido, es un espacio para vivir y prepararse para la vida, para asumir compromisos éticos y políticos (Rodríguez, 2005a), no es un espacio exclusivo para evaluar los contenidos que los estudiantes han adquirido, esto no quiere decir que los exámenes sean malos de por sí, lo perverso del asunto, es dirigir todos los esfuerzos y recursos de la escuela en “formar” estudiantes para resolver con éxito un examen (Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2005).

La escuela como agencia que busca la autonomía de los individuos encuentra muchas limitaciones debido a los diversos sentidos y prácticas de sus integrantes. Tales limitantes no solo se ponen de manifiesto al interior del aula de clase, sino que trascienden y se hacen visibles en otros espacios de la vida de maestros, estudiantes, directivas y padres de familia, quienes en algunos espacios son personas totalmente heterónomas. Ejemplo de ello son las relaciones entre los niños y sus padres, los maestros y los estamentos decisorios de la política educativa, los padres de familia y los maestros y entre los estudiantes y sus maestros (Tezanos, 1983). Pero siempre existen fisuras por entre las cuales van surgiendo nuevas maneras de ser y de hacer la escuela, ya que con base en el respeto y reconocimiento de los saberes y proyectos de vida de cada persona, se puede comenzar a darle sentidos más relevantes y pertinentes a la escuela, encontrar puntos de convergencia entre los distintos intereses que circulan en ella, nuevas salidas constructivas a las tensiones originadas por quienes hacen parte de su dinámica (Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2005). Así mismo, se originarían prácticas pedagógicas que permitiesen el diálogo entre sus agentes, y no se limitarían al recital de formulas por parte de los estudiantes y el monólogo protagonizado por los maestros (Tezanos, 1983).

La escuela utilizando como pretexto el conocimiento, ha de propiciar, un encuentro intersubjetivo que libera a sus participantes, los desarrolla para pensar, actuar y afirmarse como individuos y pueblos con una identidad propia e incluyente. Como formadora de personas autónomas, la escuela debe generar procesos que las conduzcan a promover acciones que las hagan responsables y participes de la construcción de los proyectos

individual, colectivo y público, que fortalezcan sus identidades en tanto individuos y ciudadanos activos. En la constitución de individuos críticos, la escuela pretenderá abrir sus puertas a todos los saberes que circulan, los cuales son resultado de la imaginación humana, confrontándolos, interpelándolos, apropiándose los y construyéndolos, no continuando con las prácticas fosilizantes de la repetición y la reproducción de los contenidos de los libros de texto.

En cuanto a la construcción de individuos solidarios, la escuela en sus relaciones cotidianas se muestra como un lugar para reconocer lo humano en los otros, independiente de sus características, poniéndose en sus zapatos y prestarle toda nuestra colaboración, sin pretender más recompensa que la satisfacción de hacer lo correcto, de aliviar el dolor producto del drama humano de la injusticia y la exclusión. Por último la escuela se erige como el lugar para la emancipación de los individuos “de las cadenas de la ignorancia” (Rodríguez, 2005a), de las formas de dominación, brindándoles las herramientas necesarias para crear sus propios juicios, y la posibilidad de *soñar y construir diversos mundos posibles (urbs y polis), de amar la justicia y la racionalidad (polis y civitas) y de temer al control total, a la esclavitud, la exclusión y el exterminio de los otros y del planeta.*

#### *La Fiesta de la Carne: Acerca de la etimología de Carnaval*

*Carnes tollendas, carnem levare* o *Carne Levamen*, que significan “Quitar las carnes”, son algunos de los vocablos de los que proviene la palabra Carnaval, no obstante, es la expresión griega *Currus Navales* o *Carnavalis* la más cercana a la esencia y eventos del carnaval. (Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno, 2004), ya que esta fiesta consistía en un barco sobre ruedas o “carro naval” que en Grecia desfilaba para las fiestas de primavera mientras los celebrantes cantaban de forma obscena, y en Roma, conducido por el sacerdote del dios Baco (dios del vino), salía a tomarse las calles de la ciudad (Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno, 2004).

Si bien las fiestas de la carne se celebraban en distintas culturas de la antigüedad como la egipcia, la romana o la griega, es con “la imposición de la Cuaresma que se dio inicio a la

tradición del carnaval” (Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno, 2004) en los tiempos y formas en las que hoy se vive. Es así que los hombres y las mujeres aprovechan los tres días anteriores a los cuarenta días en los que deben abstenerse de las carnes, para entregarse a los excesos, satisfacer sus necesidades carnales y al final estar listos para recibir la absolución de sus faltas (Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno, 2004).

El carnaval a pesar de haber sido prohibido por la Iglesia Católica es una tradición que ha permanecido y está permeada por las manifestaciones de las fiestas paganas saturnales, dionisiacas y lupercales y por las tradiciones judeo - cristianas introducidas por el catolicismo. En América Latina las pautas de celebración del carnaval se fundieron con las costumbres de los pueblos indígenas de esta región y de los esclavos provenientes de África.

El carnaval es una fiesta que se sustenta en una lógica diferente a la del orden establecido y el control de la autoridad. En el carnaval el orden social, moral y sexual se alteran para dar paso durante tres días al caos, el desenfreno y la “igualdad” entre los sujetos. “La alteración del orden social se ve reflejada en la elección del "rey por un día", del "rey de los tontos" o del "rey de los locos"; la del orden moral en el trastocamiento de los principios del Bien y del Mal, remitiendo siempre a la idea del Caos Primigenio; y la del orden sexual en la liberación de todo el erotismo reprimido, exteriorizando la fuerza renovadora de la primavera, de la fertilidad y del origen de la vida” (Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno, 2004).

Así pues, el carnaval es una manifestación de la soberanía popular (Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno, 2004), es la acción de subvertir el orden y crear espacios de libertad, es un ejercicio lúdico en el que es posible re-crear la sociedad.

#### *La Fiesta Invitado de Honor*

En las escuelas se tiene la costumbre de realizar celebraciones utilizando como motivo la conmemoración de alguna fecha importante para la institución o para la sociedad. Algunas

veces se lleva a cabo la izada de bandera, el día de la familia, del alumno, del profesor, entre otras, en las cuales los niños, jóvenes y adultos tienen la ocasión de realizar un baile, recitar un poema, tocar una canción o hacer una obra de teatro, que permita reforzar la idea o sentido de la celebración. Tales eventos generalmente tienen un elemento en común: la fiesta, entendida esta como la puesta en escena y el exhibicionismo por parte de sus protagonistas (Miñana, 2002a). Por lo tanto, la fiesta es una *acción* que permite a los individuos mostrarse y negociar significados, de forma directa o indirecta, con otros agentes que hacen parte de la misma, ya sea como protagonistas o como espectadores.

La fiesta permite que entre los distintos miembros de una sociedad se comience a crear tejido social, se den a conocer formas particulares de concebir al mundo a través del baile, la música, los instrumentos, los disfraces y demás elementos que hacen parte de la misma. De igual manera las fiestas al ser una expresión concreta de los rituales, creencias e historias de un pueblo, son utilizados como medio de transmisión y construcción de la ideología de una clase o sociedad en particular, ya sea para perpetuar las formas de dominación y exclusión, o, dar paso a la liberación, la autonomía y la realización del anhelo humano de la vida digna en una sociedad justa.

Como forma excluyente y dominadora, la fiesta está sujeta a los parámetros impuestos hegemónicamente por las clases dominantes (Álvarez, 2006). En ese momento aparece de forma magnificante el papel del folclorista, quien se convierte en mediador entre lo tradicional, lo ancestral y la nueva gama de valores y expresiones que son los más convenientes para la ideología hegemónica, elaborando así neomanifestaciones culturales que legitiman al Estado como aparato de dominación. Por tanto, los bailes, ritos, objetos, libros, trajes y fiestas que se consideran oficiales y propios de la identidad nacional, no escapan a la estructura ideológica de las élites, hechas discurso por los folclorólogos (Miñana, 2002a).

“La identidad está en la cumbia, en la pollera o en el Carnaval de Barranquilla, pero no en cualquiera, sino en esa cumbia, pollera o carnaval que cumple con las condiciones y

requisitos fijados por los folcloristas. Por eso aparecen frecuentes llamados de atención y se excluyen las expresiones que no encajan en el canon predefinido como la tradición válida” (Miñana, 2002a: 5).

La fiesta se torna liberadora cuando reconoce la diversidad y partiendo desde la tradición es capaz de irse re-creando, para que las nuevas generaciones se integren al legado cultural de su comunidad, con la posibilidad de aportar desde su experiencia otros elementos que lo enriquezcan. Igualmente, la fiesta libera cuando se promueve como un espacio para la construcción y afianzamiento de la identidad, como resultado de un proceso negociado y no impuesto por agentes externos cuyos intereses son la exclusión y la descalificación de lo diferente, que permita el empoderamiento, contribuya a tomar las riendas de la historia de cada pueblo. Así pues, “La fiesta crea tejidos sociales [...] *tejidos que se exhiben mostrando y ejerciendo su poder [...] generando el espacio al marchar [...]* articulando diferentes niveles de identidad territorial y social [...] *En la fiesta y en la música los grupos sociales e individuos negocian y consolidan poderes, expresan y construyen procesos de identificación, tejen vínculos sociales, se exhiben, se apropian simbólicamente de los territorios [...] redefinen significados, reordenan y dan sentido a espacios y tiempos.*” (Miñana, 2002: 5. cursiva mía).

En algunos países la incursión significativa de la fiesta en la escuela, ha repercutido en cambios sustanciales en el orden de esta última, así como en la forma de realizar las fiestas. En relación con lo primero, existen ejemplos en España donde la fiesta se utilizó para recobrar el sentido de algunas tradiciones propias de la cultura del país y como contrapropuesta a las imposiciones de corte nacionalista de la dictadura del General Franco (Miñana, 2002a), siendo así que los niños fueron quienes con su iniciativa le otorgaron un nuevo sentido a la tradición. En el sur de Bogotá, a finales del mes del Octubre, se lleva a cabo el Carnaval SolOriental. Una celebración a cargo de algunas de las escuelas del sector, con la cual se pretende rescatar ciertas costumbres propias de la diversidad cultural colombiana y hacer una celebración opuesta al Halloween. En ambos casos las escuelas

elaboran su calendario anual de actividades de acuerdo a las celebraciones que se vayan a desarrollar.

Con respecto a la manera de realizar las fiestas al interior de la escuela, son claramente visibles las diferencias, si se compara con la forma de llevarlas a cabo por fuera de sus muros. Algunas características de la fiesta son: el desorden, la gresca, el juego, el disfrute por el disfrute y el derroche de energía y recursos. Sin embargo, al interior de la escuela la fiesta en muchos casos es ejecutada bajo los parámetros que, en primera instancia, han establecido los “expertos” en folclor y, en segunda instancia, por los maestros quienes incluyen sus puntos de vista, intereses particulares y experiencia sobre el tema. Curricularizar la fiesta es otro modo de alterar las características de ésta ya que se busca convertirla en una asignatura o diseñarle un manual de instrucciones para su uso, por lo que se convierte en una obligación más que cumplir en la escuela, en lugar de ser el espacio y la oportunidad para expresar opiniones, creencias y conocimientos (Miñana, 2002). Igualmente, a la fiesta que se realiza al interior de la escuela se le asigna tiempos o espacios muy escasos, constriñendo la celebración, quedando a la merced y voluntad del orden escolar.

No obstante la fiesta altera al tiempo y el orden, permitiendo por algunos momentos que surjan las características propias de la fiesta, se presentan los desmanes y la oportunidad de excederse, de conducir y ser los grandes protagonistas del momento, de poner la pauta, para luego volver a la rutina y el orden que volverá a ser alterado en la próxima celebración. (Miñana, 2002).

Aunque por lo general las festividades que se realizan en la escuela no trascienden sus muros e invitados tradicionales (estudiantes, directivas, profesores y padres de familia), existe un buen número de ejemplos en los que ocurre algo diferente, “la escuela va a la calle”, los estudiantes, los niños se toman la ciudad y la re-crean. En estos casos los niños hacen la fiesta y son sus principales protagonistas, el exhibicionismo corre por cuenta de ellos, constituyendo nuevas realidades para la ciudad y, por ende, otra forma de asumir y construir la ciudadanía. Los niños no se limitan a seguir el juego de muchos “genios del

folclor”, quienes promueven los famosos carnavales, como simples apéndices para niños de las fiestas de los adultos (Miñana, 2002a).

La relación entre fiesta y escuela según Miñana, debe realizarse en profundidad, que cada una pueda reconocerse en la otra y no ser utilizada como un instrumento, que en últimas no genera más que el desgaste y la pérdida de sentido de la fiesta y la escuela. La incursión de la fiesta en la escuela no es ajena a la lucha ideológica, diversos sectores hacen manifiesto su apoyo, o su inconformismo con el hecho de permitir la entrada de los sentidos y actos que la fiesta trae consigo, a pesar que se pretenda, a través de manuales o discursos, controlarla.

“La fiesta a pesar de los esfuerzos de la escuela por ordenarla, controlarla y didactizarla se convierte también con frecuencia –como la mayoría de las fiestas- en un espacio donde se cuestiona y se subvierte el mismo orden social o escolar, aparecen manifestaciones “violentas”, excesos, violación de los valores que la escuela promueve... Después de todo volverá al orden escolar, pero la fiesta habrá servido para recordarnos la fragilidad de ese orden” (Miñana, 2002a: 15). Pero como todo evento, deja sus huellas de una u otra forma, ya sea en productos permanentes, como los elementos usados durante la fiesta, o en formas menos tangibles, pero que de igual manera recorren los pasillos, por ejemplo los comentarios de los protagonistas, las sonrisas al recordar un suceso en particular o la ilusión de cuando volverá a realizarse otra fiestita de esas en la que se puede pasarla bien.

Una relación efectiva y simbiótica entre fiesta y escuela, puede generar procesos de socialización y de apropiación cultural interesantes y prometedores. Ya que dinamizan las aulas, las relaciones de los niños entre sí y con sus maestros, así como entre la escuela y la sociedad en general. Propicia otras formas de relación e intercambio de saberes, al igual que promueve la participación de los ciudadanos (niños, jóvenes, adultos, ancianos). Así mismo la fiesta puede nutrirse con todos los recursos físicos y la vitalidad y experiencias de maestros, estudiantes, directivos y demás personas que hacen parte de la escuela. Teniendo en cuenta que la fiesta es otra acción educativa, que permite vislumbrar el mundo desde

otra perspectiva, atendiendo a los parámetros que hayan sido dispuestos o no por las sociedades en las que se ejecuta la fiesta.

La fiesta es una acción que libera, así sea por un instante y como acto liberador, permite a los individuos crear fisuras y propuestas alternativas en un mundo globalizado (globalizante), da la opción de salir de la propuesta mercantil en la que estamos siendo absorbidos. A pesar que el mercado ya haya creado grandes empresas y consorcios económicos de la fiesta (Miñana, 2002a), todavía se dan expresiones genuinas de participación ciudadana en la preparación y celebración de un carnaval, o cualquier otra festividad, dando un ápice de esperanza a que otras generaciones hagan parte, con las modificaciones que se van presentando con el paso del tiempo, de la historia que se comparte y se escribe en cada fiesta.

#### *La Psicología.*

La Psicología, en tanto ciencia que estudia la conducta proactiva principalmente de la especie humana, ha de interesarse por la misma en todos los ambientes que se presente. Todo acto del hombre es una conducta y está referida a la consecución de algo, ya sea desde oxigenar la sangre, hasta la búsqueda de pareja. Para algunas teorías ese algo es la conservación y el desarrollo [ontogenético y/o filogenético] de la especie.

El proceso educativo no es ajeno a este fin último de la conducta humana, por lo cual la Psicología lo ha estudiado desde sus distintas áreas de abordaje, encontrándose un vasto horizonte de modelos y teorías que pretenden dar cuenta de los procesos de enseñanza - aprendizaje para unos y de educar para otros. Dentro de estos modelos hallamos, los de reforzamiento que están ligados a las teorías clásicas del aprendizaje de tipo instrumental por ejemplo la propuesta de Thorndike (Yáñez y Fonseca, 2004); los planteamientos de la Psicometría que pretenden hacer medible y cuantificable todo acto humano; o los de concepción psicoanalíticas y cognitivo – comportamentales, que buscan dar explicación y tratamiento a las “anormalidades” que son propias de los contextos educativos, por ejemplo problemas de aprendizaje, de socialización, entre otros.

Pero las teorías que más han aportado a comprender y justificar la inserción de la investigación psicológica en la escuela son las de corte genético, o de desarrollo cognitivo, dentro de las cuales se encuentran: El estructuralismo genético de Jean Piaget, las teorías de Henry Wallon, la Psicología Cognitiva norteamericana, y la Psicología Histórico – Cultural de Lev Vygotski (Sánchez, 2000). Cada una tiene su visión particular para dar cuenta de dicho proceso y su relación con el aprendizaje, especialmente, el que tiene lugar en la escuela. Por ejemplo, para Piaget el desarrollo es previo al aprendizaje y por tanto le pone límites, entonces, el niño solo puede y debe aprender los contenidos que su nivel de desarrollo actual le permite comprender (Galperin, 1987).

Por otra parte Vygotski y su teoría del desarrollo psicológico denominada Psicología Histórico – Cultural, ha servido como base para formular una serie de conceptos diferentes en torno a las prácticas educativas escolares, los cuales propenden por una escuela que responda a los retos modernos de la sociedad y promueva el pensamiento científico, como forma de hacer individuos libres y construir nuevas sociedades. Partiendo de esta premisa Davidov demuestra como las prácticas educativas de la escuela tradicional persiguen simplemente formar a los individuos como una pieza más para el aparato de producción capitalista (Davidov, 1987). De tal manera que solo es suficiente enseñar a los niños las habilidades necesarias que permitiesen obtener un empleo tales como leer, escribir, contar, entre otras (Tezanos, 1983). No obstante este tipo de educación es la recibida por la mayoría de la población, convirtiéndose en la etapa primera y única de la vida escolar de los individuos, ya que ésta los prepara como mano de obra más o menos calificada.

La escuela para este enfoque del desarrollo psicológico humano adquiere gran relevancia como espacio adecuado para potenciar las capacidades actuales de los individuos. La forma en que se lleve a cabo la relación de los estudiantes entre sí y con sus maestros, es un factor primordial que fomenta, o no, el desarrollo de los niños, así mismo los instrumentos que se empleen en las clases, tales como maquetas, libros, mapas, etc. y las maneras en que sean usados, también contribuyen al desarrollo psicológico de los estudiantes, de forma tal que propicie en ellos la construcción de pensamiento científico y la superación de su etapa actual de desarrollo.

Vygotski a las relaciones entre los niños y los maestros, así como las de los niños con sus compañeros las denominó *mediación social*. Este tipo de mediación consiste en la actividad conjunta que se realiza en cooperación con los adultos u otros niños que se encuentran en estadios del desarrollo más avanzados y, que le permiten al individuo realizar tareas que no puede resolver solo, por lo cual Vygotski afirma que el niño, en principio, toma prestadas las funciones psicológicas de los adultos para luego ir las interiorizando (Vygotski, 1989). Mientras que el uso de instrumentos materiales y psicológicos, que colaboran en el proceso de interiorización de las funciones psicológicas por parte del niño, se denomina *mediación instrumental*. Tales instrumentos le permiten al niño entender y asimilar conceptos abstractos, para que luego puedan ser aplicados en situaciones y conceptos concretos (Davíдов, 1987). En últimas, el niño va construyendo su mundo con base en las funciones que le han facilitado los otros, a partir de una mente social que funciona en el exterior, con apoyos sociales e instrumentos externos (Álvarez y Del Río, 1998).

La mediación social, como proceso que facilita al niño la ejecución de tareas que sobrepasan su nivel actual de desarrollo, configura otro espacio del desarrollo psicológico, un espacio en el cual los otros (adultos, personas mayores y coetáneos) resultan ser agentes de vital importancia, ya que al trabajar de forma cooperativa con el niño, ponen a disposición de este último toda la capacidad y conocimiento, que como adultos o personas mayores, ya tienen consolidada, siendo así que en el niño, como resultado de ese trabajo cooperativo, se comienzan a vislumbrar las capacidades que más adelante aparecerán como propias o interiorizadas. Este espacio se conoce en la Psicología Histórico – Cultural como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

*“La Zona de Desarrollo Próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vygotski, 1989: 133). Esto implica la diferencia entre la ejecución del niño con base en sus funciones ya cristalizadas y el desempeño realizado sobre las funciones que aún no se han terminado de formar, que están en proceso de maduración. (Álvarez y Del Río, 1998).

La Zona de Desarrollo Próximo permite un acercamiento distinto a los ya planteados por autores, como Piaget, James, Thorndike, Koffka, entre otros, en torno a la relación entre los procesos educativos escolares y el desarrollo psicológico. Si se parte del hecho de que el niño en cooperación con otro resuelve problemas que no logra de forma individual, entonces las prácticas educativas en la escuela pueden propiciar este modo de trabajo cooperativo para permitir que los niños vayan generando otro tipo de pensamiento y alcancen niveles más altos de desarrollo, ya que de acuerdo con Vygotski el aprendizaje organizado se transforma en desarrollo. (Vygotski, 1989) Por tanto, la relación entre desarrollo y aprendizaje no puede ser una cuestión que ocupe un segundo plano a la hora de escoger los contenidos y diseñar las estrategias a emplear en los procesos educativos escolarizados, debido a que no generan los mismo tipos de pensamiento ni se fomenta en los individuos su capacidad de ser personas autónomas a través de relaciones de creatividad y dinamismo con el conocimiento.

Igualmente, la Zona de Desarrollo Próximo, al interior del aula de clase, busca tender un puente entre las pretensiones del maestro y las acciones del estudiante, así como entre el procesamiento de información utilizado para aprender y el procesamiento de información empleado para actuar. La Zona de Desarrollo Próximo pretende integrar el proceso educativo vinculado, únicamente a la acumulación de conceptos, con la labor educativa que se origina y sirve para la vida real y da cuenta de los procesos sociales. Esta noción implica ir más allá de la transmisión de contenidos, la Zona de Desarrollo Próximo es una acción que propicia “el desarrollo de ambos interlocutores. El diseño de la educación como Zona de Desarrollo Próximo supone, por tanto, al tiempo que un buen diseño de la transmisión cultural, la propia superación de la educación como transmisión y el abandono del objetivo de reproducir el pasado en el presente en los procesos de enseñanza aprendizaje” (Álvarez y Del Río, 1998: 119), es un llamado a crear el conocimiento y a elaborar y reelaborar la vida misma.

Otra repercusión en el ámbito educativo escolar de la noción de Zona de Desarrollo Próximo y la mediación social inherente a ésta, recae sobre la importancia de los agentes que contribuyen en la educación de los niños y sus peculiaridades. Hay que tener muy

presente al maestro como persona real, con sus motivos y proyectos (quién enseña) (Rodríguez, 2004), en lugar de tenerse sólo en cuenta los mediatizadores instrumentales, que al interior de la escuela hace referencia a que es lo que se enseña (contenidos) y con que se enseña (libros, computadores, etc.).

En el transcurso del desarrollo psicológico aparece otro proceso fundamental que se refiere al paso de las funciones que el niño ha tomado prestadas de los otros a su aparición como si fueran propias, como si hubieran emergido de forma espontánea, mas no como el producto de las relaciones que el niño ha mantenido con los adultos y otros niños, dicho proceso es la interiorización. El proceso de interiorización, requiere que sea comprendido, no como la simple transferencia de lo externo a lo interno bajo la forma de una conciencia preexistente, sino que la interiorización es la creación de la conciencia en sí misma. Además, genera cambios trascendentales en las funciones psicológicas del ser humano creando una forma de interlocución entre lo interno y lo externo que Vygotski ha resumido bajo tres características fundamentales a saber: Las operaciones comienzan siendo actividad externa, para luego reconstruirse y comenzar a suceder de forma interna; Los procesos interpersonales se transforman en procesos intrapersonales, por lo cual toda función aparece dos veces, la primera como acto entre personas o interpsicológico y la segunda vez como acto interior del niño o intrapsicológico; La tercera forma es la serie de procesos evolutivos que propician la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal dando paso a sistemas nuevos que poseen sus propias leyes que alteran las ya existentes (Vygotski, 1989).

A partir de estos procesos se han realizado algunas propuestas acerca del desarrollo moral y la construcción de la ciudadanía, dado que lo moral y la ciudadanía como procesos sociales implican, desde una perspectiva psicológica, la utilización de una teoría que tenga en cuenta el desarrollo de los individuos como acciones sociales. Por eso la teoría de Vygotski se constituye en una herramienta teórico práctica para el estudio y la construcción de la ciudad y la ciudadanía así como de lo moral, al igual que es un valioso aporte para el trabajo con niños escolarizados debido a las implicaciones que tiene en la relación entre aprendizaje escolar y desarrollo cognitivo y moral.

El proceso de interiorización de las funciones y destrezas que el niño adquiere en las relaciones que establece con los adultos u otros niños, no se simplifican a un mero acto imitativo de tales funciones, por el contrario implica un proceso de regulación que va creando una serie de reglas particulares, iniciándose con la regulación de la acción regida por el adulto, hasta llegar a formas de acción que, además de realizarse en el plano mental, son reguladas por el propio niño (Sánchez, 2000). Así pues, los niños reconstruyen todas las normas, valores y creencias que los adultos les han proporcionado con el fin de insertarlos en la cultura. Para la Psicología Histórico – Cultural los cambios de las normas se van dando constantemente en el individuo a través del proceso de interiorización, que culmina con la consolidación de la autorregulación.

La autorregulación no es un proceso espontáneo, hace parte de una historia de tipo socio cultural, ya que tiene como punto de partida la interacción, la permanente negociación de los valores y reglas que regulan las relaciones entre los integrantes de una sociedad, por lo tanto lo moral y su interiorización por parte de los individuos son de naturaleza social. Así pues, el niño comienza a formar las normas morales a partir de las reglas proporcionadas por sus adultos significativos (Ej. Padres, abuelos, etc.), las cuales se van reelaborando en los mismos procesos de interacción, hasta que la acción de los individuos se constituye como “autorregulación voluntaria del comportamiento como función interior del niño” (Sánchez, 2000: 78), por tanto son las relaciones entre los miembros de la sociedad, en especial las de tipo cooperativo, la base para formar el juicio moral.

La autorregulación al ser producto de las relaciones sociales, deja entrever nuevos caminos para entender el desarrollo moral y la formulación de nuevos principios morales, que se sustenten más en procedimientos que contribuyan a la generación de sociedades más justas, que en conjuntos de valores máximos (Hampshire, 2001) que resultan siendo excluyentes y propician confrontaciones de dimensiones descomunales (McIntyre, 1991).

En últimas, la propuesta vygotskiana hace referencia al desarrollo de procesos voluntarios y concientes de los individuos, con los que pueda modificar su naturaleza psíquica, al igual que dominar y transformar su entorno y ser transformado por éste. La autorregulación como

expresión de la voluntariedad de los individuos se torna en otra característica que nos proporciona las bases para la participación racional, consciente, activa del sujeto en la elaboración de principios morales y criterios que contribuyan a la toma de decisiones, la escogencia de opciones y la resolución de conflictos (Sánchez, 2000: 83), elementos vitales para constituirnos como ciudadanos.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

Llevar a cabo en la escuela una práctica festiva y las dinámicas inherentes a su realización ¿Generan condiciones nuevas que propicien la construcción de la ciudad, la ciudadanía y lo público; la transformación de las prácticas y relaciones cotidianas en la escuela; y el desarrollo cognitivo y moral de los niños?

### *Objetivo General.*

Develar cómo la incursión de la fiesta en una escuela rural de Bogotá propicia otras formas de ser y hacer la escuela, la ciudad, la ciudadanía y lo público. Así mismo, cómo el desarrollo cognitivo y moral de los niños adquiere otro sentido y por tanto otra forma de entenderlo.

### *Objetivos Específicos.*

Describir en qué sentidos y de qué formas, la escuela transforma sus prácticas pedagógicas y relacionales que rompen con la concepción hegemónica de la misma.

Analizar las formas que la ciudadanía y lo público, en tanto procesos históricos – sociales, se van construyendo constantemente en las relaciones y espacios que se configuran en la escuela y su fiesta.

Explorar cómo se generan nuevas vías para el desarrollo cognitivo y moral de los niños, teniendo en cuenta la relación que se presenta entre las dinámicas escolares y las destrezas, conocimientos y principios que los niños van interiorizando.

## **METODOLOGÍA**

La escuela y lo que sucede tanto en su interior, como al exterior de ella, está influenciado por múltiples factores que van determinando sus diferentes pautas de acción y desarrollo (Ogbu, 1993; Erickson 1989). Así mismo la diversidad de agentes que conforman el mundo escolar le proporciona una riqueza de significados, que hace de la labor investigativa en la escuela un reto para cualquier profesional que quiera abordar la complejidad de las relaciones o fenómenos que acontecen allí.

De manera general la investigación en educación se ha hecho principalmente desde dos perspectivas, la positivista experimental y la cualitativa interpretativa o comprensiva (Pérez, 1995; Erickson, 1989). Dichos abordajes de la investigación parten de supuestos y utilizan metodologías que difieren de manera sustancial en los modos de comprender y analizar los objetos de estudio, más aun si se trata de las acciones humanas y sociales, las cuales no son equivalentes a las acciones de las partículas elementales que estudia la física o la química, ciencias de las cuales algunas ciencias humanas y sociales en especial la Psicología, adaptaron los métodos de investigación y la forma de dar explicación del comportamiento, en términos de leyes causales y universales (Erickson, 1989; Husserl, 1993).

Realizar investigación en la escuela además de contribuir a generar conocimiento acerca del mundo escolar, debe igualmente servir para construir un cuerpo de conocimiento por parte del investigador y aportarle nuevas rutas de acción a quienes en realidad hacen posible la investigación.

“el objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación siempre será limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación

educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos. El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los profesores y de los alumnos [...] Si se utiliza el calificativo de educativa es, como afirma Elliott... porque pretende ser una investigación no solo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. Es decir, que el mismo proceso de investigación se convierta en el proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que se consideran educativos” (Pérez, 1995: 117).

Llevar a cabo un trabajo investigativo bajo esta concepción hace que el investigador se introduzca en la cotidianidad de los individuos que están en los espacios escolares, conozca cuales son sus relaciones, organización, conflictos y de manera trascendental, los significados que le otorgan diversos agentes a los hechos que ocurren tanto en el aula, la escuela, como en su entorno. (Ogbu, 1993; Wilcox, 1993; Hymes, 1993; Pérez 1995 y Erickson, 1989).

Descubrir los significados de los eventos, en lugar de estudiarlos como simples manifestaciones conductuales, es el punto de diferencia radical entre una aproximación de tipo positivista, cuya finalidad es descubrir las relaciones de causalidad con base en la obtención de datos “no contaminados” a través del control de variables, y una investigación de corte interpretativo que pretende comprender el fenómeno estudiado por medio de la interpretación que tiene cada uno de los protagonistas acerca del mismo (Pérez, 1995; Erickson, 1989), para que luego partiendo de situaciones particulares, puedan elaborarse generalizaciones que atiendan a lo singular de cada contexto en donde se desarrollan dichas situaciones (Erickson, 1989).

Luego entonces, hacer de los relatos y la cotidianidad de los protagonistas del carnaval las fuentes del trabajo investigativo, es la forma de descubrir los significados que acerca de la ciudadanía, la escuela y el desarrollo tienen los niños y las maestras, cabe aclarar que sus repuestas no siempre hacen explícitos tales sentidos, por lo cual descubrirlos es parte vital del ejercicio investigativo.

El método empleado fue de tipo interpretativo, con base en una aproximación etnográfica realizada en la IED, en un periodo de un mes, durante el cual se hizo observación

participante de diferentes actividades de la escuela, tales como las clases, el descanso, las acciones preparatorias y día del evento final, la ruta escolar, entre otras. Además se entrevistó a tres profesoras de la Institución, así como a un grupo de 5 niños de los grados primero a quinto, uno por cada grado, y se sostuvieron conversaciones con dos niños, uno del grado cuarto y uno del grado segundo. También fue recolectada información a través de registro en audio (2 casetes con entrevistas y clases), video (2 videos con actividades preparatorias al evento final y el evento final del carnaval) y fotográfico. (48 fotos de las actividades de los niños y las maestras, y algunas de las instalaciones de la escuela).

Se optó por una aproximación etnográfica dadas las ventajas que ofrece para que el investigador pueda interactuar con los individuos observados, el conocimiento que se obtiene de las relaciones, los significados particulares, y en general la cultura de las sociedades estudiadas (Erickson, 1989; Hymes, 1993). La etnografía ha sido un método utilizado y desarrollado ampliamente en Antropología, comenzando con los primeros relatos de algunos viajeros, quienes describían con todo detalle los comportamientos y estilos de vida de las comunidades en las que se internaban, luego con los trabajos elaborados por el estudiante de antropología Bronislaw Malinowski quien con base en sus descripciones realizadas en el Archipiélago de Trobriand diseñó algunas de las pautas y principios de la etnografía, además de abrir el camino para los futuros desarrollos de esta perspectiva, hasta las aplicaciones que desde la década de los 60 se vienen realizando en las escuelas y que reciben el nombre de etnografía escolar (Ogbu, 1993).

A pesar que la etnografía no cuenta con un concepto unificado que la pueda distinguir de otros métodos de abordaje interpretativo, se distinguen una serie de aspectos y características que le brindan identidad propia (Hymes, 1993). Los principales aspectos de la etnografía son tres, el primero es la comprensión que hace referencia a la documentación e interpretación de amplio alcance de las formas de vida observadas (Hymes, 1993: 177); el segundo es la orientación por el tema que da el orden acerca de cómo puede avanzar la investigación, la información pertinente de recoger, las formas de hacerlo y la posterior interpretación de la misma; el tercero es la orientación por la hipótesis, este aspecto implica la elaboración de una hipótesis soportada por la literatura

existente en relación con el tema de investigación, y con base en ello efectuar el trabajo de recolección de información (Hymes, 1993:178). Así pues, tales aspectos hacen de la etnografía una valiosa herramienta sistemática y de carácter objetivo que sirve de fundamento para la formulación de posteriores investigaciones que se dediquen a temas cada vez más específicos (Hymes, 1993).

La principal característica del trabajo etnográfico en particular y de la investigación interpretativa en general es brindar la voz a los pueblos y comunidades acerca de las distintas propiedades de su cultura y lo que significa para ellos, sin la necesidad de hacer comparaciones, juicios o estandarizaciones de los eventos observados (Erickson, 1989). La etnografía también se distingue por dar prioridad a las acciones las cuales, según Frederick Erickson, se diferencian de los actos, ya que las primeras se definen como la acción física más el significado contextual de la misma, mientras los segundos se refieren al acto físico (Erickson, 1989: 214) al mejor estilo de la investigación psicológica de corte conductual o psicométrico, para las que el significado es interpretado como contaminación del dato.

Otras características de la etnografía son: Comenzar el trabajo de campo sin preconcepciones, estereotipos, o por lo menos sin prejuicios que puedan sesgar de forma trascendental las observaciones y datos recolectados, permitiendo que se explore tal y como los individuos ven, construyen y realizan sus acciones; convertir lo extraño en familiar (Wilcox, 1993) evitando calificar ciertos eventos como naturales e irrelevantes; para explicar la forma en que ocurren los fenómenos deben estudiarse las relaciones entre éste y su contexto, que para el caso de la etnografía escolar tiene que ver con las relaciones entre el aula, la escuela, la comunidad cercana a la escuela, las familias de los estudiantes y las políticas e instituciones que intervienen en el espacio escolar; utilizar el conocimiento que se tenga acerca de los ambientes escolares en particular y de teoría social en general; y comenzar la investigación sin categorías de observación o hipótesis definidas, las cuales se van elaborando y re-elaborando sistemáticamente en el transcurso del trabajo (Wilcox, 1993; Ogbu 1993; Hymes, 1993).

Así mismo la perspectiva etnográfica y su utilización en ámbitos escolares ha generado diferentes espacios de estudio acorde con el área observada: la macroetnografía y su interés por observar las relaciones de poblaciones completas en distintos espacios, por ejemplo observar a los estudiantes en la escuela, los barrios cercanos, los parques, etc.; y la microetnografía que observa a los estudiantes y sus relaciones al interior del aula, sin tener en cuenta el contexto dentro del cual se encuentra esta misma (Ogbu, 1993). Ogbu propone una aproximación de nivel múltiple para lograr una buena etnografía escolar y que consta de cuatro supuestos. El primero es la conexión de la educación formal con rasgos propios de la sociedad en la cual esta inmersa, de forma especial con los de tipo económico. El segundo se refiere al carácter histórico de tal conexión y la influencia actual de la misma en el proceso educativo. El tercero se relaciona con la influencia de la realidad social en los comportamientos de los observados. Para Ogbu el cuarto supuesto es la no reducción la etnografía a una observación en el aula, o la escuela, sino que se deben tener en cuenta y estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes (Ogbu, 1993: 159)

En este sentido la investigación se realiza siguiendo algunos de los aspectos principales de la etnografía entre ellos la comprensión, a través de las descripciones e interpretaciones realizadas de las actividades de la escuela, la orientación por el tema, ya que en ningún momento se modificó el tema general de la investigación acerca de la ciudadanía, la fiesta y el desarrollo psicológico de los niños. De igual modo se tuvieron en cuenta las características del trabajo etnográfico, iniciar el trabajo de campo en la escuela sin tener algún prejuicio sobre ella fue imposible, ya que siempre aparecen ciertos preconceptos que sesgan la mirada sobre la institución pero fueron desapareciendo a medida que el trabajo avanzaba y se hacía más familiar la relación con maestros, estudiantes y colaboradores de la escuela. Ciertos eventos que en primera instancia parecían irrelevantes o naturales, especialmente en los niños, fueron revelados como importantes y en ocasiones los estudiantes se descubrieron como artífices de tales acciones.

La investigación se inició sobre el conocimiento que se tenía acerca de los ambientes escolares, tema sobre el cual se venía profundizando durante el transcurso de la práctica, al igual que se comenzó a trabajar en la escuela luego de haber estudiado algunos detalles de

la historia de la escuela y la vereda. Sumado a esto la característica de iniciar el trabajo sin categorías previas fue vital durante el desarrollo del mismo, ya que se fueron constituyendo tanto las categorías de análisis, como las preguntas centrales de la investigación de acuerdo al trabajo que se estaba realizando en la escuela, que sin dejar de lado los temas generales, estos se iban concretando en la interacción con los niños y maestras.

La recolección de información fue llevada a cabo a través de la observación participante que según Berreman implica vivir entre y con las personas que son observadas, conversar con ellas, aprender su lenguaje, trabajar con ellas, compartir tantas situaciones como sea posible, realizar entrevistas, si así lo amerita la situación o el tema, y estar pendiente y flexible ante cualquier cambio que ocurra o acontecimiento inexplicable (Berreman, citado por Ogbu, 1993: 148). La información se recolectó por medio de diarios de campo, videos, fotos y casetes de audio. En el caso de la entrevista realizada a los niños se hizo en formato semiestructurado, ya que este modo permite hacer una conversación directiva con los niños evitando caer en temas o comentarios descontextualizados, y que ellos pudiesen dar respuestas más complejas que las monosílabas *si, no o ajá*, o que dijeran el famoso *“estoy de acuerdo con él, yo pienso lo mismo, o, igual que mi compañero”*. De igual manera conversar de modo informal con ellos fue otra valiosa fuente de información ya que decían cosas que probablemente frente a las maestras no se atreven a decir.

La revisión documental previa compuesta por un trabajo monográfico sobre la vereda, un documento acerca de la historia y los aportes pedagógicos del carnaval elaborado para el IX Congreso Distrital de Educación y un video del carnaval SolOriental, permitieron un conocimiento de aspectos generales de la escuela y el carnaval, y aportaron para construir una idea más clara del significado de celebrar el carnaval y la forma de vivir en la escuela.

El procesamiento de la información se realizó de acuerdo con las categorías derivadas del marco teórico que permitieron hacer una relectura sobre el desarrollo psicológico de los niños, la transformación del espacio escolar y la construcción de la ciudad y el ejercicio de la ciudadanía, categorías que a su vez atañen a los aspectos individual, colectivo y publico de los individuos observados. Igualmente se utilizó el programa NVIVO 2.0, el cual es un

software que permite procesar gran cantidad de datos de tipo cualitativo, proveniente de las diversas fuentes de información que constituyen la investigación.

Así pues, es importante reiterar que el trabajo es una aproximación etnográfica y que de acuerdo con lo planteado por diversos autores no se trata de una etnografía en sentido estricto, ya que dada la formación del autor y la poca experiencia en este tipo de perspectiva de corte interpretativo, se omitieron aspectos que hacen de la etnografía un recurso importante para comprender y analizar los eventos que ocurren en la escuela y el sentido que le asignan los protagonistas de los mismos (Hymes, 1993; Ogbu, 1993).

## **DE LA PROPUESTA A LA FIESTA: LA VIDA DEL CARNAVAL**

El carnaval SolOriental no es solamente el hecho de salir a la calle y crear vida y algarabía durante unas horas, es un proyecto que articula y proporciona un significado diferente al currículo y toda la actividad educativa en la Institución Educativa Distrital “Los Soches”. En este sentido, es necesario ver la escuela en dos formas diferentes: la primera es la escuela en contexto, en la cual se alude a la ubicación geográfica y la historia de la IED; y la segunda es *la escuela como texto*, en la que se hace referencia al carnaval a través de un cuento.

### *El contexto de la escuela*

La Institución Educativa Distrital “Los Soches” se encuentra ubicada por la salida sur - oriental de la Ciudad de Bogotá, en el sector conocido como la Y (Arango, 2004), aproximadamente a 15 minutos a pie de la autopista al Llano, en inmediaciones de la vereda que lleva el mismo nombre, la cual pertenece a la zona rural de Bogotá, de manera específica a la localidad de Usme. Esta escuela está conformada por un (1) curso de preescolar correspondiente al grado cero, y cinco (5) cursos de básica primaria que van del grado primero al grado quinto, cuenta con siete (7) maestras que atienden las necesidades educativas de 120 niños que habitan en la vereda y barrios circunvecinos a ella, la parte administrativa y de servicios la conforman el rector de la IED quien lleva más de 25 años en el cargo, Doña Flor quien es la señora que colabora con el aseo de la escuela y los celadores que se rotan de acuerdo a las instrucciones de la compañía para la que trabajan.

Para llegar al lugar, existen en la actualidad básicamente dos formas, la primera de ellas que es la utilizada por las maestras de la institución, es abordar la flota que hace un único recorrido en las mañanas desde el barrio 20 de Julio en la localidad de San Cristóbal hacia

la salida oriental de la ciudad, haciendo uso de la antigua Carretera a Oriente la cual pasa muy cerca de las instalaciones de la escuela; la segunda forma es desde el último paradero de buses urbanos, contiguo a la estación de servicio de Terpel sobre la autopista al Llano y luego caminar hacia el norte por la Carretera a Oriente.

Paradójicamente la vereda, incluyendo la escuela, estando ubicada en cercanías a dos plantas de tratamiento de agua, no cuenta con el servicio de agua potable. Por lo cual para abastecerse toman el agua por medio de mangueras que conectan en las quebradas de la parte alta de la vereda. En el caso de la escuela, ésta posee una manguera propia. Debido a esta situación el tema del agua es relevante para los niños de la escuela, quienes tienen un buen conocimiento acerca de los procesos de tratamiento del agua y como deben consumir la que llega a la vereda (Arango, 2004).

La historia de la IED puede dividirse en tres grandes momentos (Arango, 2004), el primero de ellos está comprendido entre su construcción en la década de 1960 y el final de la década de 1980. En este tiempo las instalaciones de la escuela sufrieron diversas transformaciones, pasando de ser un solo salón para todos sus estudiantes (actualmente la sala de profesores), a contar con una instalación más adecuada, aunque no lo suficiente, para llevar a cabo la labor educativa. Así mismo se da la transición de poder en la escuela, la cual pasó de estar gobernada por la Junta de Acción Comunal de la vereda quienes dieron vida a la escuela, a ser controlada por la Secretaría de Educación del Distrito, entidad que debido a la presión ejercida por las incontables y justas luchas por parte de la comunidad de Los Soches liderada por la Junta de Acción Comunal, asignaron los docentes y directivos para la escuela.



Fotografía 2. El patio de la escuela

La urbanización masiva de las áreas cercanas a la vereda, principalmente la expansión de la comuna Alfonso López y de la vereda El Uval, con lo cual algunos niños de los barrios cercanos asisten a tomar sus clases en la IED (Arango, 2004) y la llegada de algunas de las docentes y directivas que actualmente continúan en la escuela, da comienzo al segundo momento de la historia de la IED comprendido entre finales de la década de 1980 hasta el año 2002. Período en el que se enfrentan las ideas y creencias propias de los habitantes de la vereda, con las ideas y creencias que portaban y compartían en las clases los y las docentes de la escuela. Algunos de estos choques hacían referencia a los contenidos y estrategias empleados por las maestras para relacionarse con sus estudiantes a través del conocimiento.

Por ejemplo la construcción de la ludoteca (Torres y Camelo, 2001), la manera en que se había venido trabajando el currículo a través de las artes plásticas y la incursión del carnaval SolOriental en la vida de la institución suscitaron que algunos padres de familia consideraran que sus hijos estaban perdiendo el tiempo al ir a la escuela a jugar. A pesar de todas las protestas y objeciones que se hubiesen podido presentar, el juego y las artes se fortalecieron como prácticas escolares de forma tal que constituyeron el eje central del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de “Los Soches” (Arango, 2004).

El tercer momento de la escuela que se está viviendo actualmente y el cual comenzó en el año 2003, tiene que ver con la inversión de las proporciones de los estudiantes que provienen de los barrios cercanos a la escuela, en relación con la cantidad de estudiantes que viven en la vereda. Si bien en el año 2004 la proporción era aproximadamente 56% de habitantes de la vereda y 44% de niños de los barrios (Arango, 2004), ya para el año 2005 según las profesoras la mayoría de los niños residen en los barrios cercanos 55%, con solo un 45% de niños que viven en la vereda. Esto ha representado que la escuela se fuera adaptando a ciertos cambios institucionales, por ejemplo a la hora de salida, tanto los niños de los barrios, como las maestras deben alistarse con prontitud, dado que cada ruta debe cumplir con un tiempo estipulado por la empresa para su ejecución, convirtiendo al bus en un espacio más para relacionarse de otra forma con las maestras, de un modo más abierto y familiar.

Es precisamente la diversidad de los estudiantes otro de los retos a los cuales se deben enfrentar las maestras, ya que deberán adecuar las estrategias usadas para llevar a cabo su labor, para dar respuesta a las distintas necesidades que presentan los niños de acuerdo con sus historias de vida.

*El carnaval SolOriental: mucho más que una fiesta.*

El Carnaval SolOriental es un proyecto organizado y celebrado desde hace 19 años por algunas escuelas de la parte alta de la localidad de San Cristóbal, ubicada al sur - oriente de la ciudad de Bogotá. En principio el carnaval se planteó como una contrapropuesta cultural a la celebración del Halloween y su primera versión fue realizada por la escuela del barrio El Quindío en el año de 1986 (UPN, 2006). El carnaval toma su nombre de la invocación que se hace al sol a calentar la parte alta del sur - oriente de la ciudad (UPN, 2006: 2) y como forma de rescate de la tradición de la sociedad Muisca que había habitado toda la Sabana de Bogotá. Ya para el año de 1987 la propuesta de realizar el carnaval por parte de las escuelas de la zona fue acogida por la Asamblea Zonal de Maestros, convirtiéndose en una valiosa oportunidad para avanzar en el estudio de la importancia de los docentes en la dinámica cultural de la sociedad (UPN, 2006). Pasado un tiempo y para evitar confusiones con otros proyectos elaborados en la zona de San Cristóbal, se decide conformar el grupo TERTULIA PEDAGÓGICA, el cual en la actualidad sigue siendo el grupo coordinador de la actividad.

El Carnaval llega a Los Soches a finales de los años ochenta, debido a que la vereda en ese tiempo, en la división política de Bogotá hacía parte de la localidad de San Cristóbal, por lo cual acogió la idea de celebrar el carnaval SolOriental elaborada por la Asamblea Zonal de Maestros, además coincide con el momento en que llegan a laborar en la IED algunas de las Maestras que actualmente continúan en la institución.

*La escuela como texto: La Decisión de un Tema; Bautizando el carnaval.*

A más de 2600 metros de altura sobre el nivel del mar, donde el frío es constante y el sol

ocasionalmente acompaña a los protagonistas de esta historia, un grupo de sabios, quienes conforman una mítica congregación llamada TERTULIA PEDAGÓGICA, desde hace ya diecinueve ciclos cósmicos invocan a los espíritus que hacen de la imaginación de los niños, las niñas, y adultos responsables, los ingredientes principales de la pócima de la locura, la exhibición y la euforia, que se encarnan en una fiesta sin igual y nunca igual.

Éste es el rito inicial para traer a la vida a lo que ellos han denominado el SolOriental, un cuerpo celeste y místico que acompaña a nuestros protagonistas durante la ardua labor de convertir el silencio en carnaval, de salir y atreverse a expresar lo que millones no se animan a decir. Durante las diecinueve veces que este sol ha brillado, ha permitido que la ciudad escuche diferentes historias acerca de estos enigmas: “Mitos y leyendas indígenas, Tema libre, Cuentos infantiles colombianos universales, Carnaval de carnavales, Personajes del Bogotá de ayer, Los últimos quinientos años de nuestra historia, Los inventos, Los animales, El universo, Los juguetes, La fiesta, Las plantas, El mar, Historias de Colombia, Los recursos naturales del país, La ciudad, El mundo, Los alimentos” (UPN, 2006: 3).

Los sabios y niños conocen perfectamente que preparar todo lo necesario para volver las calles escenarios de magia, requiere que exista un trabajo durante todo el año, y en la mayoría de las ocasiones muchos conocimientos adquiridos y producidos por los celebrantes. Como el tiempo corre y la fiesta no da espera, cuando los niños llegan a los recintos en los que comparten los secretos develados por los antiguos acerca de las cosas que componen este planeta, comienza todo el ritual para traer a la vida a los personajes, adornos y bailes incubados en cada hechizo y cada sueño elaborado por diferentes seres carnavalescos, los cuales van emergiendo a medida que se acerca la hora de ponerse al descubierto ante la ciudad.

Hacer de la escuela un espacio para la fiesta es uno de los retos asumidos por un combo de seis hadas mágicas quienes han tomado la forma de maestras de los niños por eso se llaman las *hadas maestras*. Para lograrlo las hadas alteraron las claves y pautas impuestas por los comisarios encargados de controlar lo que ocurre al interior de cada escuela y la manera en que los nuevos aprendices han de recibir las dosis de conocimientos.

Las hadas comenzaron a trabajar la fiesta a través de las distintas asignaturas que cursan los niños durante el año escolar, fue así que los números, las letras, los relatos históricos, las ciencias de la naturaleza, el baile, la pintura y demás trabajos artísticos tuvieron un punto en común relacionado con el tema de la fiesta, que cada año convoca a cientos de espíritus con ganas de mostrar en la ciudad todo lo creado por sus mentes en este tiempo.

Algunos afirman que el trabajo se torna más sencillo cuando es acerca de los lugares donde ellos viven y de las cosas con las que juegan o tienen un contacto más directo, además se involucran muchas áreas del conocimiento y tanto los niños como las maestras se convierten en expertos en el tema. Por ejemplo cuando se trabajó sobre los recursos naturales, aprendieron los diferentes pases mágicos necesarios para transformar el agua que brota de las montañas místicas para hacerla consumible, sin que la maldición del dolor de estómago los afecte.



Fotografía 3. ¿Listos para la foto?

Ahora niños y maestras se ponen en *la juego* durante 8 meses con tal de no llegar en ceros al evento final en el cual se congregan todos *los parceros de fiestica*. Hay un resto de cosas por hacer y por aprender, entonces las hadas maestras sacan de sus bolsas encantadas, películas, cuentos, tareas, manualidades, sumas, restas, investigaciones, dinero, entre otras actividades que van envolviendo y preparando a todos para la celebración. Cada hada maestra con base en su especialidad aporta a la construcción del carnaval al interior de la escuela y cada aprendiz acorde con sus habilidades y poderes elabora los objetos, y asume y crea los conocimientos necesarios para comprender el tema de cada año y salir a la calle para darlo a conocer a los habitantes de la comarca.

*Faltan 4 días para el evento final... La escuela se prepara para la exhibición.*

El tiempo de dejar que el cuerpo sea poseído por la música y la algarabía se acerca, por lo cual todos comienzan a doblar esfuerzos para tener listas sus mejores galas, las cuales deben estar a la altura de tan magno evento.

En este momento sale a relucir la experiencia de la mayoría de los aprendices, ellos elaboran sus máscaras, tocados y antifaces que hacen parte del ritual de transformación, que por unas horas los convertirá en animales, médicos, soldados, payasos o diablos, mientras que otros les transmitirán sus poderes, por medio de las varas de la vitalidad, a unos personajes construidos en los talleres “*Soches Art*” que alcanzan en promedio los 2 metros de altura y más de metro y medio de ancho con amplias capas y vestidos gigantescos, denominados comúnmente como muñeones.

La colección de muñeones 2005 fue inspirada en los sueños y temores de los niños, mientras que los accesorios exhibidos se elaboraron con base en los sueños, animales, amores y desamores de los aprendices. Este tipo de diseños jamás se le ocurrirían al mejor y más cotizado diseñador europeo, ¡ah! y nunca se va a ver algo tan hermoso y creativo en las vitrinas de los almacenes más exclusivos de la ciudad. Cada curso trabajó arduamente para tener lista la colección, así mismo algunos niños guiados por las hadas se encargaron de hacer las coreografías para dar más vida y alegría al evento y que fuese más agradable para todos los asistentes.

Los aprendices de quinto grado como son los más grandes de la escuela y se acercan a la edad de la hormona alborotada, se inclinaron por el amor y desamor para su propuesta en ese año. El muñecón, una princesa de un lugar muy, muy, muy lejano que a pesar de ser bonita podría, según cuentan sus creadores, ser obligada a casarse con alguien a quien ella no quiere y por ese motivo se siente algo triste, fue traída a la vida gracias al trabajo de algunos niños que aportaron con la labor de hacer la cara de la princesa y parte de su cuerpo, al igual que las hadas quienes en el día anterior al gran evento se dedicaron a

culminar la tarea pegando el radiante cabello dorado digno de una princesa, vistiéndola con un traje que revivía la sencillez psicodélica de los años 60 y 70, y por último le hicieron el maquillaje permanente para realzarle la mirada, los pómulos, los labios y, principalmente, ocultar las patas de gallina que ya aparecían en el rostro de tan hermosa señorita.



Fotografía 4. La princesa

La mayoría de los aprendices de este curso ya tienen 5 o 6 carnavales en su experiencia de vida para contarles a los nietos, y saben que cada año exige ser mejor que el anterior, que cada fiesta merece dar el mejor esfuerzo y muy probablemente éste sea el último carnaval en el que participen, por lo cual preparan una comparsa en la que ellos expresan el amor desinteresado de las niñas, y el desamor causado por los niños. Así mismo los antifaces no desentonaron y, tanto coronas como cachos, reafirmaron la intención de los niños y dejaron entrever las habilidades que han adquirido a lo largo del tiempo que estuvieron en la escuela e hicieron parte de la fiesta.

Aunque para muchos no sea fácil de creer, los niños de quinto no son los únicos que tienen sus trucos para llevar a cabo una fiesta. Los aprendices de grado cuarto tienen su arsenal para hacer del aula un laboratorio de magia. Invadidos por un duende, los niños hacen caso a la voz de este personaje, quien les pide ayuda para no perderse la celebración, y que a pesar de ser un sujeto que les produce miedo a los niños, en esta ocasión son ellos quienes dejando atrás el miedo lo recrean con la condición de que los dejase de asustar y en lugar de ello se les uniera para dar rienda suelta a la alegría y la diversión.

La elaboración del duende fue tan reservada que la mayor parte del tiempo el taller -que la mayoría de los mortales cuadriculados y aburridos lo llaman salón de clase- estuvo similar a una reunión para elegir al Papa, es decir, bajo llave, en el más absoluto misterio, por lo que tener noticias o haber observado los demás acuerdos a los que se llegaron entre aprendices y duende es un secreto milenario. Solamente dejaron ver un escrito sagrado en el cual estaban plasmados los sueños, amores y temores de estos aprendices, y cuya portada tenía grabado el nombre terrenal de cada uno.



Fotografía 5 Los Álbumes

Cada curso tenía algo sorprendente y único que mostrar en la preparación del evento final, es así como en el grado tercero se creó un exorcismo que deja con la boca abierta a cualquier pastor, cura, rabino y demás profesional de la religión que combata y expulse demonios o, en su defecto, ligue a la pareja en tres días. Hacer un muñecón del diablo, que es a lo que más le temen los niños, es la forma descubierta por estos pequeños para hacerle frente al miedo y la manera reflejar la valentía que cada uno de ellos tiene para afrontar la vida. De igual forma los aprendices por medio de su tradición oral conocen los principales personajes a los cuales la gente de la *región verde* y los de la *zona ladrillo* (léase como la gente de la vereda y la de los barrios) le temen, fue así como el diablo por ser uno de los que mayoritariamente se nombraba, resultó elegido por el hada maestra para ser fabricado en el grado tercero.



Fotografía 6 ¿Quién le teme al diablo?

Pero esto no era todo para aquellos aprendices. Faltaban los adornos que se usarían para el evento final, “unos tocados de padre y señor mío”, los de este año eran especiales, ya que fueron conjurados para visualizar el futuro de quien lo portase. Eran unos espejos mágicos los cuales fueron forjados por ellos utilizando sus manos encantadas y, siguiendo las instrucciones del hada maestra, dieron vida a los sueños, invocaron su futuro, y dieron forma y color a médicos, soldados, cantantes y demás profesiones y oficios que ellos quieren llegar a ejercer. Además, los espejos fueron adornados con tiras de cola del cometa del ensueño y rollitos de colores del meteorito de la ilusión.



Fotografía 7 ¡Qué cabezazo!

En otro lado de la escuela encantada, al abrirse la puerta del salón en donde se encuentran los niños del grado segundo, se abre el pasadizo al mundo del ensueño. Es un espacio en el cual los primeros secretos acerca del amor son descubiertos en el juego y la *montadera* de los compañeros cuando un aprendiz conversa y pasa mucho tiempo con alguna de las niñas. En este curso los aprendices saben que una doctora los cura cuando están enfermos, por eso deciden hacerles un homenaje a través de la elaboración del muñecón. Hacen una doctora con su bata blanca, porque ellos aseguran que un doctor debe usar la bata de lo contrario no podría ser considerado como tal.

Pero más que tener destrezas para fabricar cartas explosivas de amor para sus familias, o panfletos en los que hacen públicos sus sueños, amores y temores, los niños aumentan su capacidad de solidarizarse con los *compas* para expresar sus deseos de ser grandes, salvar vidas, curar enfermos o ser famosos. Aprenden que cualquiera de ellos puede ser la voz de quienes han sido excluidos y acallados, por ejemplo K, quien es primíparo en este cuento del carnaval, asume el reto de pegar el papel para la cara del muñecón con tal de conseguir que sus compañeros diesen a conocer su sueño, a pesar que el de K era avanzar en las artes de la ilusión, la magia y la prestidigitación del conocimiento humano para obtener sus alas y convertirse en *hado maestro*. Así mismo los niños desarrollan diversas habilidades que atentan contra la indiferencia y la apatía de otros, es así como utilizan las guías sobre los sueños, amores y temores para escribir a sus seres queridos, dibujan para la galería de *segundo street*, en la que fueron exhibidas las obras de los pequeños acerca del temor, el amor, el sueño y diseñaron gorros de fiesta multicolor para invitar a los *Highlanders* de Bogotá (quienes viven en la parte alta de San Cristóbal) al baile, la alegría, pero especialmente, a la libertad.

No se puede dejar por fuera de esta aventura a los más osados aprendices de la escuela, son los niños del grado primero cuya preocupación por el planeta en el que habitan se mezcla con la curiosidad por descubrir nuevos mundos y conocer que hay más allá de lo que sus ojos les permiten ver. Su deseo de alcanzar el cielo les motiva a plasmar todo este anhelo en el cuerpo de su muñecón: un astronauta, o sea, en uno de esos *manes* que “viajan para descubrir la tierra”. La idea del hada maestra del curso es mostrar un diseño que haya sido elaborado por todos los aprendices, por eso en una junta de salón se ponen de acuerdo para montar la planta de producción del muñecón y cual será el grupo de expertos con un año de antigüedad en el tema, que asuman las diversas tareas del proceso; unos arman la cabeza, otros diseñan y confeccionan el traje, unas niñas trabajan en la cara y otros más en el casco. Algunas habilidades de los niños son utilizadas para culminar su obra y de igual modo se van adquiriendo otras nuevas tales como: pegar el papel para el molde de la cabeza, precisión en el uso de las tijeras para hacer los cortes del vestido, etc.



Fotografía 8 El astronauta

Para completar el recorrido sobre los preparativos del evento final, solo hacían falta los principiantes quienes son los que más expectativa tienen sobre el carnaval. Ellos son unos pequeños seres que no alcanzan los 1.25 metros de estatura, pero que poseen litros y litros de líquido de la travesura y millones de voltios para mantenerse constantemente en movimiento, preguntar por todo lo que sucede a su alrededor y pintar sus viseras de la amistad. El hada maestra encargada de estos niños ya conoce muchos trucos y secretos que le permiten canalizar y aprovechar todo el potencial de estos enanitos, logrando que a lo largo de los 10 meses que dura el año SolOriental se inicien en las artes de cortar trozos de capas de árbol procesadas -algo que los humanos comunes y, sobre todo, corrientes llaman papel-. También aprenden a cabalgar sobre las crines de caballo contenidas en un palito, las cuales los adultos sin imaginación denominaron pincel, cuando en realidad son caballos arco iris, porque cuando sus crines se combinan con póquimas especiales dejan marcadas las huellas coloridas de su trote y jamás se rehúsan a los deseos de cada niño, por el contrario son los aprendices quienes guiados por su hada maestra dirigen la ruta de la cabalgata, o en términos comprensibles, aprenden a pintar y su obra maestra es un modelo de la visera que usaran para el evento final.



Fotografía 9 La bruja Maruja

Cada niño de esta escuela tiene contacto con el carnaval, por lo cual aprenden todo el ritual de la fiesta y se convierten año tras año en espíritus *entropigénicos* que llenan el ambiente con sus auras policromáticas de altas revoluciones que vibran y se animan al son de los tambores y las notas papayeras de la música caribeña y del interior que incitan al baile. Tales vibraciones aumentan a medida que el día del evento final se acerca y cuando las invitaciones son coloreadas por ellos los alborotan aun más, al saber claramente cual es el plan diseñado para tomarse la ciudad. Las habilidades motrices de los niños ya están a punto y listas para el baile. Una de las comparsas mostraría, por medio de los movimientos de sus cuerpos, distintas emociones de los niños y las niñas. Así que todo ya está ensayado y listo para salir a la calle... a la calle.



Fotografía 10 El baile de la vida

*El día del evento la fiesta, el desorden y la calle*

7:30 a.m. El frío domina la montaña y es necesario tener vista de rayos X para saber qué hay más allá de los evidentes diez metros de distancia que permite ver la niebla, lo bueno es que no llueve a pesar que el frío es intenso y el cielo está muy nublado.

El revoloteo de todos los niños que están listos para su metamorfosis aumenta la temperatura, se siente en el aire un calor proveniente de las buenas vibras emitidas por los celebrantes. En ese momento hacen su aparición las niñas del grado quinto, quienes después de haber pasado por el ritual de cenicienta, se han convertido en princesas con sus respectivas coronas, de igual modo salen los niños de este curso en forma de príncipes *retrecheros* ya que lucen los cachos de la infidelidad y el diablo haciendo gala de sus travesuras y su tridente, ¡upss, verdad que la fiesta es popular! su tenedor.



Fotografía 11. ¡En sus marcas... listos... fiesta!

Las hadas maestras y algunas madres de los aprendices se apresuran en su labor de chispear con colores y escarcha los rostros ansiosos de los niños, dando origen a nuevas galaxias y constelaciones llenas de estrellas, soles, lunas y otros cuerpos celestes, que se posan sobre las mejillas de los pequeños y se confunden entre la multitud con los bigotes, orejas y rugidos de los conejos, osos, tigres y leones que de repente han salido del salón del grado primero y lo hacen para exigir respeto por la naturaleza.

No sobra ajustar los últimos detalles de las comparsas, las hadas se colocan sus atuendos para la ocasión, los niños se adueñan de los muñecones y la cámara de video se daña momentáneamente, por lo cual el pánico se apodera del autor al pensar que la cámara no resucite y pues toque pagar el aparato, además de quedarse sin material tangible para dar cuenta de los maravillosos instantes del evento final.

Son cerca de las 9:00 a.m., el guardián del clima se torna un poco más clemente con la emoción de los niños porque el cielo se ha despejado un poco, aunque el frío en ningún momento da tregua. Han llegado los carruajes que nos transportarán hasta el punto de encuentro con las demás escuelas y la orden en ese momento es alistarse para salir a la calle. Los muñecones hacen su aparición en el patio de la escuela, un parche de seis inmensos monachos está a la espera de sus pequeños creadores para ser cargados, animados y usados como instrumentos comunicadores de los deseos e ilusiones de los niños y adultos que asisten a la fiesta. Este combo de supermonachos cumple con otra misión durante el evento: la de convertirse en los guardianes de los niños, no precisamente por la posibilidad de usar sus diferentes partes para *cascar* a otros. Su tamaño los convierte en perfectos puntos de referencia y de encuentro para todos los niños. Los aprendices más veteranos ya conocen a la perfección la dinámica de este cuento y por eso su impaciencia es más notable que en el resto de los niños, estos viejitos en menos de una semana pasaron de la apatía y la pereza al desenfreno y la locura.



Fotografía 12 El combo de los supermonachos

Con todas las instrucciones y recomendaciones reiteradas, los niños en forma ordenada y apresurada subieron al bus. Durante el viaje algunos relataron sus experiencias en anteriores carnavales y de lo bien que se pasa, no obstante, presentaban angustia debido al rumor acerca de que no se vuelva a celebrar el carnaval, ya que los de Nueva Delhi, según los niños, “son los dueños del carnaval y si no quieren, pues no se hace”. El verde rodea la carretera y le da un tono agradable al panorama, hay mucha vegetación y en algunos puntos del camino se visualizan los ocre, los naranja ladrillo y los grises tejado propios de la ciudad.

El carruaje se acerca a Los Pinares y la ansiedad crece, ya el verde se aleja de la carretera siendo reemplazado por los colores de las latas, ladrillos y madera que componen las fachadas de las casas que bordean el camino. Luego de veinte o treinta minutos de viaje los caballos de fuerza del carruaje se detienen y cual si fuese un partido de la selección nacional de fútbol, los niños se alistan en el pasillo del bus para salir, literalmente, a la cancha. Salen con gran entusiasmo y van a meterla toda, a sudar la camiseta, dejar en alto el nombre de la escuela, y demostrándole a los más grandes que ellos no son un equipo chico y que van *como los pollos “sin mente” para la farra*.

Son más o menos las 9:30 a.m., es hora de recargar las baterías antes de meterse al gran baile y nada mejor para hacerlo que con los refrigerios brindados por la Secretaría de Educación de la Ciudad. Todos comen y ahora sí están listos para la fiesta, que se inicia en la cancha del más sagrado de los deportes de altura: el microfútbol a más de 2800 metros de altura sobre el nivel del mar. En este lugar se revela una visión del Apocalipsis: ángeles, diablos, santos y monstruos bailando en el mismo lugar, al mismo compás y compartiendo un mismo fin, el de brindar alegría. Los sonidos explosivos de las papayeras invaden los cuerpos y se apoderan de las mentes de los asistentes. Al fondo, la ciudad baja, se ve extensa pero fría, desordenada pero inquietante, a la espera de sentir la emoción y el regocijo de la fiesta que en la cumbre de una de sus montañas se celebra.

En la pista de baile reverbera la alegría del carnaval muchos colores, sensaciones y aromas se confunden entre la multitud, no obstante por encima de ellos aparecen los muñecones los cuales se convierten en los personajes que lideran la fiesta y detrás o alrededor de éstos los aprendices siguen el ritmo de la música.

Los niños de Los Soches no son inmunes a esta infección de algarabía y cuando pisan el suelo del sagrado templo del microfútbol dejan salir su *ki* (energía vital) y envueltos por la magia que flota en el aire los aprendices saltan, corren, bailan, se sienten dueños de estas tierras. Los niños de grado cero se ven cual Gulliver en la tierra de los gigantes, aunque no por esto se sienten menos importantes, usan sus poderes transmitidos por las viseras de la

amistad que llevan puestas y danzan junto a su bruja Maruja. Mientras tanto los de grado quinto como ya saben *de qué se trata esta vaina*, abren un espacio en el medio de la cancha y con su forma de bailar y desenvolverse entre tanto invitado, dan clara muestra de toda la experiencia acumulada de los tres, cuatro o cinco carnavales en los que ya han participado.



Fotografía 13 En la pista de baile

Cuando ya todo el mundo estaba prendido y había calentado las piernas y las caderas se oyó una voz que decía “Organizarse para comenzar el desfile hacia Nueva Delhi”. Cada escuela tomaba su lugar y al cabo de 15 minutos un mar de gente estaba listo para iniciar la caminata con unos objetivos muy simples: hacer bulla, bailar y animar los muñecons para alterar la mañana, invitar a la fiesta y sobretodo llevar un mensaje de esperanza a los vecinos de las calles por las que esta caravana pasaba.

Al inicio de la ruta tocaba escalar la cumbre de Los Pinares, una calle que debe tener entre 50° y 60° de inclinación, precisa para entrenar alpinismo, todos los valientes se enfrentaron a semejante reto de la urbanística bogotana y llevaron a los muñecons a lo más alto de esta cumbre, el resto del camino era más sencillo, pero de igual modo en subida. Los aprendices con cada paso sentían cómo las energías cósmicas confluían sobre ellos y los impulsaba a mostrar las comparsas que habían ensayado. Los niños de quinto grado dirigidos por los, los antiguos espíritus del carnaval manifiestan en su baile el amor y el desamor entre hombres y mujeres, y en medio de estas fuerzas se encontraba el diablo, un personaje travieso quien prometió antes de salir de la escuela que “iba a hacer diabluras”. Acto seguido fue el turno de los niños de varios cursos dirigidos por una joven hada maestra, que estaba de visita durante esa semana, comenzó a fluir la emoción y la creatividad de cada uno de los niños por medio del movimiento de sus cuerpos, haciendo de la calle un inmenso diván catártico de las alegrías, tristezas e ilusiones de los bailarines y los observadores.



Fotografía 14 El camino del color

Así pues en cada cuadra los transeúntes se detenían por un momento para observar a los payasos, diabras, santos, estudiantes, constelaciones, gigantes, hadas y muñecones. Otros leones se sorprendían e inmovilizaban debido a la majestuosidad y alegría de los leones, tigres, osos y conejos de los niños de grado primero. Comparsa tras comparsa, colegio tras colegio y grito tras grito se iba avanzando hacia Nueva Delhi, estos niños sacaron a lo largo del recorrido toda su energía y entusiasmo para imponerse y apoderarse de las calles.



Fotografía 15 La comparsa del diablo

Al fin se llega a Nueva Delhi y contrario a lo que pensó una mente de-formada por más de cuatro años de lecturas, ensayos y parciales, estos locos tenían cuerda para rato. Si durante el camino ninguno de los muñecones dejó de moverse y ser energizado por los niños, en Nueva Delhi esta situación no cambiaría. Con la fuerza proveniente de los guardianes celestes del desenfreno y de los emisarios del inframundo de la locura, los aprendices

bailaban, corrían y proveían de vida a los muñecones de forma que nadie creería que la fiesta se inició hace más de dos horas. El animador, la papayera y el helado son igualmente responsables de mantener viva la celebración e incentivar el deseo de jolgorio de los asistentes al evento.

Como dicen algunos poetas del rock “Todo tiene un final, todo termina” y el carnaval no puede ser la excepción. La princesa, el duende, el diablo, la doctora, el astronauta, la bruja y el panadero se unen a otros de su especie como el corazón, el signo de dinero, la profesora, el campesino, entre otros para danzar y rendirle homenaje al sol, deseándole, no una larga vida como se le desea a todo rey, sino una buena muerte y pronto regreso para dar paso a un nuevo carnaval. Estos muñecones no dejan de moverse y de dar vueltas para animar el fin del evento y aunque las hadas se encuentran cansadas, los niños continúan hasta que el sol se queme con la intención de dar cierre a todo un año de trabajo.



Fotografía 16. Preparando el adiós

El sol hace su último recorrido por el parqueadero al frente de la escuela Nueva Delhi, un espacio que acogió a los aprendices de seis escuelas y fue inundado por la magia que se desprendía de los sueños y la alegría de cada niño, adolescente y hada; la belleza de los tocados y antifaces; y el vaivén de los muñecones. Por momentos parecía que el sol no quisiera morir, pero todos saben que ese es su destino y el mismo sol es consciente de ello. Sus amigos muñecones lo acompañan y le rodean para verlo consumir por el fuego que paradójicamente enciende la ilusión de un nuevo carnaval, una nueva fiesta, siendo así que el mejor duelo por la muerte del sol es la emoción de poder reencontrarse en un año para

volver a poner de cabeza a la ciudad, de acrecentar el encanto de despertar a los vecinos y sus conciencias, y especialmente de construir la ciudad.

*Y después de...*

Muchas cosas en la naturaleza tienen primero momentos eufóricos y luego de su máximo punto pasan a estados de tranquilidad o periodos de descanso o recuperación para dar continuidad a la vida. Ese mismo día el retorno a la escuela después del evento final pudo haber sido un presagio de lo que sucedería en los días posteriores, quietud y silencio profundo se apoderan de la vereda en la tarde cuando los niños han regresado a sus casas.

En los días posteriores al carnaval los pasillos, el patio, los salones se sentían diferentes y los seres maravillosos que comparten los todos los espacios de la escuela se concentraron en otras actividades, los niveles de magia y locura descendieron dramáticamente, ya el diablo o la princesa no paseaban por la escuela, el fin de año académico se acercaba y como era de esperar hay que evaluar las diferentes habilidades que requieren los aprendices para aprobar el curso. Al interior de los salones el ambiente era diferente las clases de matemáticas, español, ciencias y artes han retornado, los niños se encuentran sentados en sus pupitres organizados en grupos como de costumbre, ya no hay revuelo por materiales para los muñecones o los antifaces, ahora los gritos son para pedir un borrador o un lápiz prestado, ya que como buenos hijos del *país del Sagrado Corazón* han dejado sus útiles en casa o simplemente no hay dinero para comprar otro. Las paredes se convirtieron en los únicos testigos de lo que había pasado ese día, de ellas colgaban los dibujos elaborados por los aprendices de tercero y en el aula principal los muñecones que, en compañía de otros de su especie, se tomaron la ciudad en aquella mañana de octubre.

En esta época los niños deben sacar todos los trucos que han aprendido con el objetivo de pasar el año, es precisamente lo que hicieron dos aprendices del grado primero, quienes junto a su hada maestra repasaban la forma de descifrar los códigos en que los humanos han plasmado sus historias reales y de fantasía, es decir están ejercitando la lectura. Los niños de cuarto y quinto volvieron a sus actividades normales, los primeros a sus oficios de hilar

algodón, ¡perdón!, de concluir los bolsos y canastas que regalarían a sus madres en el día de la clausura; los segundos alistaban *el chingue*, conocido popularmente como traje de baño, para ir de paseo a Melgar tal y como lo dicta la tradición de este curso.

Pero no todo es examen, tejido y lección. Ocasionalmente aparecen destellos carnalescos en las aulas, en el grado tercero los estudiantes por medio de fotos mentales impresas en papel cartulina y comúnmente denominadas “dibujos”, mostraban los lugares conquistados por ellos cuyos estandartes -los muñecotes- habían sido desplegados como símbolo de su paso por allí. Algunos niños, contaba el hada maestra, escribieron coplas alusivas al evento final las cuales no fueron escuchadas por el autor ya que olvidó solicitar que las recitaran; y para algunos niños más, el evento pasó y pues “lo que pasó... pasó”, eso queda confinado al pasado y en ese momento se estaba en otra cosa, a otro ritmo y con otras preocupaciones.

Aunque han llegado buenas nuevas sobre el carnaval celebrado en el año 2006, algunas voces confirmaron que la fiesta se extendió más allá del 31 de octubre. Ya el proyecto y la magia han crecido y desbordado su cuna y hogar de toda la vida, el carnaval es mayor de edad y a sus 20 años ha comenzado a salir de casa para hacerse notar en otros lugares de la ciudad. Así pues la frontera se expande y el carnaval no se confina a un solo momento cumbre. Hay que seguir descubriendo el impacto de la fiesta en la vida de todos los celebrantes, especialmente de los aprendices tal y como lo muestran dos de ellos...

***Albeiro:** Los amores y desamores de nosotros no se han terminado porque han quedado grabados en nuestra mente porque siempre habrá algo que tengamos miedo, o que tengamos un sueño por cumplir.*

***Elkin:** A mí no se me ha borrado ni mi sueño, ni mis temores, ni los miedos del carnaval, que yo los tengo muy bien grabados y que en algún momento yo donde quiera que esté siempre me voy a acordar de eso.*



Fotografía 17. La clase

## **EL CARNAVAL HA HECHO ESTRAGOS, LA ESCUELA SE TRANSFORMÓ**

Vislumbrar la influencia del carnaval en relación con la transformación de la escuela, la construcción de la ciudad y el ejercicio de la ciudadanía, así como la manera en que incide sobre el desarrollo psicológico y moral de los niños, requiere del análisis de cada una de estas categorías a medida que el carnaval se va constituyendo al interior de la escuela. En este sentido se hace necesario descubrir cómo la labor que genera el carnaval, va configurando una escuela que propende por la democracia, la solidaridad y la libertad como principios de la acción educativa (Giroux, 2003; Rodríguez, 2005a), dando paso a nuevas formas de construcción de lo público que hacen de la escuela un espacio dinámico y dinamizador de la relación entre maestros y estudiantes, y de ellos con la sociedad en general.

### *La escuela entre líneas y bambalinas*

La escuela se construye en el día a día de cada clase, recreo y evento especial. Así pues, la escuela no hace referencia exclusiva a la edificación en la cual se encuentran sus aulas pupitres y tableros, implica todas las acciones que se generan tanto al interior como al exterior de sus muros. La planeación de actividades, los contenidos y saberes que circulan en las asignaturas y los pasillos, las relaciones entre sus diferentes agentes, los usos dados a sus recursos y espacios, y los tiempos en los cuales se desarrollan las diferentes actividades, son aspectos que dan cuenta de la escuela como un lugar practicado, un lugar en acción.

La IED “Los Soches” se ha venido constituyendo en una escuela transformadora de los modelos tradicionales de la relación entre sujetos y saberes. Las prácticas, el currículo y las interacciones son aspectos que develan los cambios ocurridos en esta institución, y en los cuales el carnaval SolOriental ha tenido una gran influencia.

### *La fiesta y los saberes*

A la escuela, en tanto agencia educativa, le ha sido encargada la misión de la configuración de cierta parte de los saberes que la humanidad ha construido a lo largo de su historia como códigos de dominio público (Rodríguez, 2004). No obstante dichos conocimientos son acomodados y limitados para servir a los intereses hegemónicos, la producción de mano de obra con diferentes niveles de cualificación, y la perpetuación del orden social establecido. Por lo cual la escuela se torna en un lugar vacío, que ahonda la brecha entre los excluidos y los dominadores, descontextualizado y descontextualizador de las problemáticas locales de las comunidades en las cuales se encuentran sus instalaciones, además de cerrar sus oídos a la voz y saberes de sus estudiantes (Giroux, 2003) y en algunas ocasiones de sus maestros.

La entrada de la fiesta a “Los Soches” como proyecto transversal permite la ruptura con la escuela tradicional y los saberes que circulan en ella. En este sentido el carnaval altera la vida de la escuela en tres aspectos: los nuevos saberes que entran a la escuela, las formas de los saberes, y la relación de los sujetos con el saber.

En relación con los nuevos saberes el carnaval permite que a la escuela entren como parte del currículo explícito los conocimientos de los niños acerca de su entorno y su vida cotidiana, los cuales se combinan con los saberes “escolares tradicionales” para dar cabida a maneras diferentes de circular y construir conocimiento. La entrada en el aula de estos saberes experienciales y locales por parte no solo de los niños, sino también de los profesores, y de manera indirecta de los padres de familia y demás habitantes de la vereda y de los barrios circunvecinos a la escuela a través de los relatos e investigaciones que realizan niños y maestros, rompen con la estructura tradicional de los saberes escolares (Rodríguez, 2004).

Las maestras crean los espacios e invitan a los niños a compartir sus relatos sobre la vereda, el barrio, sus creencias y su forma de vivir, transformándolos en excusa para confrontarlos con conceptos de tipo científico como forma de aprehender y apropiarse de otros saberes y

de construir el tema del carnaval a través de las diferentes maneras de dar cuenta acerca del mundo y sus fenómenos. Por ejemplo el tema de “*sueños, amores y temores de los niños y las niñas*” fue construido a medida que los niños y las niñas contaban, escribían o dibujaban sus anhelos y miedos, a la vez que iban configurando los contenidos y las estrategias de las clases.

El carnaval es la actividad más importante de la escuela en todo el año. Se intenta enfocar lo que se pueda acomodar en los contenidos de las asignaturas. Cuando se trabajó sobre el tema del mar fue el más fácil de desarrollar. (Entrevista a Profesora Layla<sup>1</sup>)

La evolución del carnaval (...) Hay unos temas que se prestan mucho más continuamente, como los 500 años, los cuentos, los juguetes, el agua; pero hay otros un poco complicados que no sabemos cómo empezar a abordarlos. Por ejemplo el de este año ha sido muy complicado se han visto películas, se han leído cuentos que hablan de las emociones. (Entrevista a la Profesora Roxanne)

Introducir los saberes de los niños a través de los temas del carnaval crea un nuevo significado de la acción educativa, se hace pertinente para los agentes de la escuela y acerca los contenidos que circulan en la IED a la realidad de niños y maestras, propiciando así otra ruptura con la postura tradicional, en la cual se separa a la escuela de la vida (Rodríguez, 2004). De igual manera se rompe con la brecha creada entre conocimiento cotidiano y conocimiento escolar ya que son los imaginarios y preconceptos de los niños la base y pretexto para abordar de modo diferente los saberes escolares (Rodríguez, 2004).

La profesora Roxanne “estoy pintando el sombrero de la bruja, porque estoy haciendo el personaje al cual los niños más le tienen miedo. Dentro de los miedos y temores la bruja es aquí muy algo muy común algo muy popular”.

El trabajo de español se centra en los álbumes, en los cuales los niños van reflejando a sus familias, ya que deben hacer un dibujo de la persona a la que aman, además de escribir algo para ésta persona. Así pues, los niños van generando autoconciencia acerca de sus familias. (Entrevista a Profesora Layla)

Igualmente entran en el aula los conocimientos necesarios para realizar la fiesta tales como el baile, la música y los artículos decorativos y carnavalescos. Durante la preparación del tema además de los escritos y tareas investigativas sobre el mismo, también se realizan trabajos de pintura, manejo del color, dibujo, coplas y otros elementos ligados a la expresión artística y creativa de los niños. Los niños se van convirtiendo en expertos de las artes plásticas y la composición literaria. La elaboración de los muñecones, tocados y

---

<sup>1</sup> Se utilizan seudónimos por razones éticas.

antifaces utiliza conocimientos de diversas áreas, las maestras traen a la institución los saberes universales necesarios para dar vida al carnaval, ellas los traducen a formas más aprensibles para los niños y procuran que ellos se apropien de dichos contenidos. Por ejemplo construir las cabezas de los muñecones requiere de precisión en las cantidades de pegante o el tiempo de secado, para lo cual se necesitan conocimientos básicos de química y física, sin que ésto signifique que en el currículo de “Los Soches” haya una clase de física o química, por el contrario con base en la experiencia de construir los muñecos, se aprende la relación de pegante, papel y secado. Las formas geométricas también hacen parte de los conocimientos de carnaval, ya que son necesarias para dar cuerpo a los antifaces y las máscaras, por lo cual en la clase de matemáticas la parte de geometría es importante y se enseña relacionada con las formas, los colores e incentiva la creatividad de los niños, sin dejar de lado los conceptos básicos de esta área como son los ángulos y las proporciones.

Los niños se colaboran con la tarea de matemáticas la cual consiste en hacer una cuadrícula cada vez más grande cuya regla de progresión es de orden impar. Se corrigen entre ellos recordando lo dicho por la profesora acerca de cómo se debía hacer la tarea y por medio de la comparación de sus trabajos... Por lo general se da mucho énfasis al color como punto creativo de los niños, colorear la tarea es su forma de expresión para los trabajos del día de hoy... Ahora la profesora comienza a explicar la funcionalidad de la actividad, la cual es aprender a diseñar y les deja de tarea para la casa, que hagan un diseño propio. Cuando les nombran que pueden hacer un diseño de algún objeto empleado en el carnaval, ellos se emocionan y hacen ¡uhhh! (Observación en el grado tercero)

Todos los saberes se integran en las actividades cotidianas de la escuela evitando que se presente, por decirlo de alguna manera, una esquizofrenia curricular. Los niños y maestras van combinando y aprendiendo a utilizar cada saber de forma tal que se construye un nuevo currículo cada año con cada nuevo carnaval, se adecua a las necesidades de la escuela y promueve en los diferentes agentes un compromiso con sí mismos y con la ciudad que cada octubre espera un espectáculo de calidad.

El trabajo en la escuela lo va llenando a uno... diariamente se les están alimentando sus sentimientos y la preparación del carnaval requiere que nos actualicemos que tomemos la realidad de los niños para armar el currículo, por eso no nos quedamos como las profesoras tradicionalistas. Aquí, con nosotras, las editoriales se irían a la quiebra. (Entrevista a la Profesora Roxanne)

Las formas del saber presentan características diferentes a las tradicionales, el modo lógico - formal del saber el cual se fundamenta sobre una narrativa impersonal y deshumanizada (Gergen, 1996), es diversificado a través del uso del arte, la literatura y múltiples formas de

expresión cultural de la región. El uso de las narraciones de los niños, los cuentos de autores desconocidos, entre otras actividades son parte de las formas adoptadas en los diversos saberes que circulan en el aula de clase.

Como primero se aprende mucho sobre los temas del carnaval, se aprende mucho de trabajos artísticos, por ejemplo la elaboración de los muñecos. Integrar el arte y la literatura y tejer la ciencia alrededor de esas dos cosas (Entrevista a la Profesora Julieth).

Los contenidos se materializan en diversas obras (Bruner, 1999) de los niños diferentes a las planas y las tareas de matemáticas o ciencias, que generalmente promueven la memorización y mecanización del conocimiento en lugar de la comprensión y apropiación del mismo. Los bailes, muñecos, escritos, dibujos, antifaces, álbumes y demás objetos elaborados por los niños para el carnaval, reflejan esencialmente dos cosas: el conocimiento, producto de todo un año de labores en las diferentes clases en torno al tema del carnaval; y la identidad de los niños y maestras como agentes activos de la escuela. Ambos aspectos por medio de las obras cumplen con un mismo objetivo: Publicitar y construir lo público, mostrar a extraños y conocidos los resultados y mensajes que se han preparado durante 10 meses al interior de los muros y sobre los tejados de la escuela (Bruner, 1999; Garay, 2000; Dewey, 1956). En últimas los saberes se condensan en la expresión lúdica y estética de las obras creadas en complicidad entre estudiantes y maestras.

[Conversación con los niños de tercero]: Ellos realizaron un diablo para distinguirse de los otros. Mary dice que hicieron el diablo porque en los temores lo niños le tienen miedo al demonio [...] Tomás “nosotros hicimos el diablo para que los otros niños lo vean y se asusten” [...] una de las niñas confirma que “escogimos el diablo porque algunos niños ya lo han visto y eso”. (Observación de elaboración de tocados).

La relación entre los sujetos y los saberes de igual manera presenta una forma diferente a las tradicionales. Pasa de la relación del docente poseedor único y absoluto del conocimiento y sus estudiantes como recipientes pasivos, a una relación de múltiples voces del saber (Giroux, 2003). Cada uno de los agentes de la escuela aporta sus conocimientos para las clases y el carnaval, se pasa del monólogo por parte de los docentes (Tezanos, 1983), al diálogo entre estos y sus estudiantes.

[Los estudiantes de grado tercero hablan sobre el muñecón] ¿Quién escogió el diablo? Todos responden “la Profe”. Mary “no, no. Es que la profe nos colocó un trabajo de a que le tenían miedo. Casi todos dijeron que al demonio, entonces la profe dijo: claro hagamos el diablo”.

¿En últimas quien escogió el muñecón, ustedes que dijeron que le tenían miedo al diablo, o la profe que dijo, bueno hagamos el diablo? “todos levantan las manos y dicen –nosotros-

### *Prácticas permeadas de festividad*

Las prácticas de maestros, estudiantes y colaboradores de la IED “Los Soches” se alteran debido a la construcción del carnaval. Acorde con la celebración del evento final se pueden distinguir tres momentos que determinan claramente la forma en que las acciones, los tiempos y recursos de la escuela son utilizados en pro del carnaval y las necesidades educativas de los niños.

En el primer momento comprendido entre el inicio del año escolar y la semana anterior al evento final las acciones están dirigidas a la construcción del currículo y, por medio de éste, la comprensión del tema del carnaval. La construcción del carnaval implica que las docentes estén en diálogo con otros maestros y al tanto de las problemáticas actuales de la sociedad, así como de los eventos y temas que resulten interesantes para los niños y las profesoras. Se va construyendo una dinámica en la que compartir conocimientos y expectativas con otros maestros y rescatar la voz de los niños (Giroux, 2003) es parte central de la actividad no solo del carnaval, sino de todo el currículo de la escuela.

En este sentido imaginar con otros docentes el tema del carnaval y consultar a los estudiantes sobre el mismo, rompe con la postura tradicional en la cual el maestro es el único agente que elabora el currículo, sin tener en cuenta las necesidades y los intereses de sus estudiantes y la posibilidad de discutir y compartir con otros agentes y agencias; enriqueciendo y tornando complejo el proceso de seleccionar no solamente los saberes que circularan durante el año escolar, sino también las maneras en que se expresan y comparten.

Gustavo: El tema del carnaval se propuso como todos los años. Se dice a todos los niños que deben llenar una hoja con 5 propuestas para el carnaval. Unos niños propusieron sobre los juegos, otros sobre amores y pues a lo último se decidió por el de amores, desamores y sueños. (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”)

De TERTULIA se hacen unas propuestas que se llevan a la escuela, y en la escuela se hacen otras propuestas en busca del tema para el carnaval. Estas propuestas llegan a TERTULIA y allí deliberan y deciden cual es la más conveniente. (Entrevista a la Profesora Julieth)

Las prácticas y los tiempos de la escuela se adecuan a la organización del carnaval principalmente en dos aspectos, los cuales reflejan el saber construido a lo largo del año: la preparación del contenido y la elaboración de los elementos de exhibición. Así pues, las maestras de la IED se reúnen en muchas ocasiones para discutir y acordar los contenidos y actividades del currículo en relación con el carnaval, además de las formas en las que deben ser abordados. Como resultado se obtiene que al aula entran los medios audiovisuales, los escritos de los niños, las formas artísticas de expresión (dibujos, coplas, muñecos, etc...) y otra serie de estrategias que van dando forma al tema del carnaval. Por ejemplo la presentación de películas constituye otra manera de entender el tema por medio del lenguaje audiovisual, al igual que se les invita a producir escritos, dibujos, o expresar su opinión como parte de la apropiación y construcción de saber acerca del mismo.

Ellos [Los estudiantes del grado cero] no tienen ni idea de carnaval y que eso que se hace a través del año es para un evento final. Yo comienzo a decirles el tema y se dan cuenta que durante el año todo gira en torno a éste, ya que se les busca cuentos, relatos, películas y el dibujo. Entonces se acostumbran al mismo tema. Este año es de mucho escribir, sobre los hermanos, los padres, los miedos etc., o mediante el dibujo y ellos me muestran después esos dibujos y yo les escribo lo que quieren representar con el dibujo. (Entrevista a la Profesora Roxanne)

La profesora les muestra un cuento y les pide que miren la carátula y digan cuales son los animales que aparecen allí (...) Entonces comienza a leerles el cuento.

El relato se trataba del viaje de una vaca del campo a la ciudad. Durante el trayecto se encuentra con otros animales quienes se unen a la travesía. Cuando se unieron los peces aparece el siguiente interrogante: Pregunta la profesora: ¿Los peces fueron? ¿y cómo? Preguntó un niño, ¿y sin agua? pregunta otro estudiante...

Cuando la profesora narra la parte en la cual los animales llegan a la ciudad y descubren lo que hacen con ellos en los restaurantes, pregunta a los niños acerca de la emoción de los animalitos, a lo cual ellos responden ¡uhhy, qué miedo!, parafraseando las expresiones del cuento (Observación en el grado cero)

Los tiempos en la IED presentan cierta regularidad, durante la mayor parte del año escolar se cumple con los horarios establecidos para cada asignatura, no obstante aparecen tiempos que se dedican a actividades diferentes, que no están contempladas en los currículos tradicionales. Las reuniones de socialización semanal acerca del tema del carnaval, el uso de la ludoteca y los talleres de los jueves son los espacios con los cuentan los niños y maestras de “Los Soches” para dar vida a otros saberes y otras maneras de aprender los saberes escolares. Estos espacios promueven la apropiación del conocimiento de modo

diferente al propuesto en los libros de texto, y de manera que se acerque mucho más a los intereses de los niños. (Arango, 2004; Torres y Camelo, 2001).

Gustavo: Tenemos talleres el día jueves, uno a las 10 y el otro empieza a las 11. Por ejemplo yo estoy en juegos lógicos y luego en danza. En danza hemos aprendido mucho, porque nos enseñan a bailar lo de la cultura colombiana y en juegos lógicos para que uno mentalice mejor sus jugadas... (Entrevista a 5 niños de la IED "Los Soches")

Además, la reunión semanal de socialización demanda la labor investigativa de las docentes quienes deben preparar cada sesión. Las maestras deben indagar a fondo el tema a exponer para escoger el material adecuado que le permita socializarlo, mucho más ante un público tan diverso como son los niños y profesoras de la IED. Los escritos que realizan los estudiantes, así como los avances en relación con el tema también hacen parte de las reuniones semanales. Por lo tanto no todo el trabajo recae sobre las maestras, los niños toman parte de este espacio de manera activa y su visión del mundo comienza a hacerse pública a través del compartir con sus compañeros de escuela.

Después de escoger el tema, se trabaja en la escuela a través de muchos subtemas y de diferentes formas, por ejemplo películas. Cada profesora se encarga de cierta cantidad de subtemas la investigación y la socialización semanal de los éstos ante todos los niños. (Entrevista a la Julieth)

Los estudiantes realizan prácticas diferentes a las que tradicionalmente se le han asignado (Sáenz y Zuluaga, 2004), pasan de la obediencia y la pasividad en relación con el currículo, a la proposición del mismo (Rodríguez, 2004) por medio de las múltiples actividades que requiere el carnaval, ya que éste evento permite el ingreso de sus conocimientos experienciales y los relatos de su comunidad como componentes estructurantes de las asignaturas en la escuela. Así mismo, la importancia que tienen los estudiantes para las maestras, determinan que la mejor manera de hacer las clases es empleando las artes plásticas, los escritos y la contextualización de las asignaturas al entorno de los niños, que al mismo tiempo busca ubicarlos en un mundo más amplio y complejo.

[Clase de educación artística en el grado segundo] Los niños de la mesa 1 están dibujando sus sueños, la mesa 2 los amores. Se nota que hay distintas habilidades para el dibujo, pero ninguno se queda sin dibujar.

Observador: ¿A quién dibujas? Estudiante: "A mis papás" ¿Por qué? "Porque es un trabajo que hay que hacer y porque quiero a mis papás" ¿Y es tú sueño, el amor o el temor? "el temor" ¿Le temes a tus papás? "No, los quiero"... Observador: ¿Qué está haciendo? Roger: "Pegando" ¿Qué vas a pegar?

“Mis amores... mi hermana, mi mamá y mi papá”... Juana [está dibujando] “Mis amores... que son mis amigas, y mi sobrinito Johan.” (Observación en el grado segundo)

Plasmar en un dibujo a las personas relevantes para los niños, en lugar de repetir o calcar uno propuesto por el docente o un libro de texto, es una manera de contextualizar el saber al entorno de los niños. Además, en este tipo de actividades se hace visible el tema del carnaval como eje articulador del currículo, y convierten las clases en un espacio para compartir los imaginarios y realidades de los estudiantes a través de diferentes lenguajes. En este sentido la escuela adquiere pertinencia para los diversos agentes que la construyen y el carnaval ha sido en gran parte el causante de estas transformaciones de la escuela y sus prácticas por medio de los temas que han trabajado durante los 19 años que lleva celebrándose e infiltrando a “Los Soches”.

En el segundo momento que está comprendido entre la semana anterior al evento final y el día en el que éste se lleva a cabo, la escuela adquiere otro ritmo en cuanto a sus prácticas, tiempos y usos, dado que se elaboran todos los muñeques, adornos y se ensayan las comparsas que saldrán a la calle.

Las maestras y los niños trabajan cooperativamente para dejar listos todos los objetos y bailes que se exhibirán en el evento final. Las labores se dividen entre los estudiantes de acuerdo con sus gustos e intereses, mientras que las maestras apoyan las iniciativas de los niños y los ensayos de las comparsas en las cuales la creatividad de los estudiantes es un factor fundamental. Luego entonces, las maestras más que ser directrices, se convierten en cómplices e invocadoras de los saberes y creatividad de los niños, y los niños se transforman en los camaradas de las ilusiones y esfuerzos de las maestras por hacer público el trabajo que se desarrolla al interior de los muros de la IED.

Profesora Lili: “Voy a hacer una lista de lo que hay que hacer y cada niño se inscribe en una actividad”. La profesora aprovecha la elaboración de la lista para ejercitar la lectura de los niños. (Observación en el grado primero de los preparativos para el evento final).

El grado quinto se prepara para el carnaval, se encuentran en el aula múltiple y a cargo de la profesora Julieth planean la comparsa del curso... Los niños aportan sus ideas para la comparsa y miran qué se ha hecho y qué hace falta. Ellos igualmente juegan con los muñeques y se apropian del espacio de creación junto con la profesora.

Los tiempos son alterados totalmente durante este periodo, los horarios que se habían establecido desaparecen, solo hay tiempo para preparar la fiesta y para hacer fiesta. La jornada escolar se divide entre ensayos, fabricación de artículos y trabajo sobre los temas del carnaval, lo cual asegura la apropiación del tema central del carnaval y eleva la motivación de los niños y maestras para asistir al evento final, ya que además de tener claro el tema, los niños se apropian de las obras de arte que han elaborado en colaboración con sus profesoras y reconocen que a la calle saldrán sus historias de amor, miedo y ensueño.

El día del evento final las clases son reemplazadas por las filas para el maquillaje y los últimos retoques a los muñecos y los adornos, los salones se usan como espacios para cambiarse la ropa y colocarse el traje de comparsa o transformarse en animal, constelación o sueño de acuerdo al antifaz o gorro que se usa, y las maestras son maquilladoras, coreógrafas y escultoras, mientras que los niños son diseñadores, bailarines, artesanos y pintores.

Día del evento final: A pesar que el día está nublado en la institución no hace frío, todo está alborotado, eso hace que se sienta calor... Todos están *revoloteando* por los vestuarios, pinturas, adornos y comparsas... Las profesoras Julieth, Roxanne, Layla y Lili están pintando a todos los estudiantes de la escuela de acuerdo al grado al que pertenezcan. (Observación día del evento final).

El tercer momento que comprende el periodo después del evento final hasta la culminación del año escolar, muestra una dinámica diferente a los momentos anteriores debido a la influencia de la terminación de las clases y en cierta manera la presencia latente del carnaval.

No obstante, las prácticas de las clases y las formas de trabajo de los niños se mantienen, pero esta vez se enfocan más en las asignaturas que se deben aprobar para ser promovidos de grado. La finalización del carnaval no implica su desaparición del espacio escolar, las maestras continúan usando formas artísticas para llevar a cabo su labor docente; usar la grabadora para ambientar las clases, hacer que los estudiantes coloreen sus trabajos y promover el trabajo en grupo y de manera cooperativa son solo algunos de los ejemplos de las prácticas que se han instaurado en la IED. La influencia del carnaval permanece en la escuela por medio de las prácticas y relaciones, a pesar que el tema de la clase no esté

relacionado con el carnaval o que en ocasiones se les recuerde a los niños que la fiesta ya terminó.

En clase de matemáticas (los niños del grado primero) se organizan por grupos, todos se ponen de acuerdo y utilizan para nombres de animales para llamar a sus grupos (osos, jaguares, pumas) que fueron los animales que salieron el día de carnaval en los antifaces de los niños de este curso... Luego de trabajar por grupos la maestra les dice que de manera individual dibujen una culebra, en la cual cada cuadrado que conforma el cuerpo sea de dos cuadrículas por cada lado, el diseño corre por cuenta de cada niño. Acto seguido numeran cada cuadro y cuando acaban de diseñar sus culebras numéricas comienzan a colorearlas, hace su aparición el color. (Observación en clase del grado primero).

Algunos niños (del grado cuarto) están elaborando sus bolsos y otros están elaborando canastas para la exposición final ante los padres de familia, como parte de los aprendizajes que tienen en la escuela. Mientras tanto otros niños están terminando sus álbumes de sueños amores y temores y unos más como el caso Malcolm tienen sobre la mesa su hoja de invitación al carnaval. En este momento les ponen un poco de música para ambientar el trabajo y como de costumbre es música de fiesta (Observación de clase de artes en el grado cuarto)

El retorno a la “normalidad” en los horarios de la IED, permite que los niños tomen que el carnaval y las clases son dos actividades diferentes, especialmente en el periodo de final del año escolar.

Richard: Sí. Es muy diferente el carnaval a las clases, porque en el carnaval uno grita (los niños gritan), corre, y en las clases si uno grita o se mueve lo regañan (Entrevista a cinco de la IED “Los Soches”).

El arrepentimiento que aparece después de cualquier carnaval y que se simboliza en el miércoles de ceniza, también se siente en las prácticas tiempos y usos del espacio escolar, la premura de finalizar el año y el afán de los exámenes y las matrículas dan orden a la escuela, y en algunas ocasiones el recuerdo del carnaval es reprimido por la primacía de otras actividades, pero dicho orden ya está alterado por las huellas que el carnaval ha dejado en los niños y sus maestras.

*Las relaciones en la escuela: Una acción de reconocimiento, solidaridad y amor en torno a la fiesta y el saber.*

En la escuela como espacio relacional entre los agentes que confluyen en sus instalaciones se generan prácticas de convivencia que pueden presentar dos tendencias acorde a la manera en la cual se asuma la condición de los estudiantes, los maestros y demás agentes

que construyen la escuela: por una parte pueden establecerse relaciones de tipo excluyente, o por el contrario, se presentarían relaciones liberadoras e incluyentes en las cuales la diversidad y el respeto por ésta es el principal ingrediente que cohesiona a dicho grupo humano.

Las relaciones en la IED “los Soches” se caracterizan por presentar tres aspectos particulares, el primero de ellos es el reconocimiento de los otros y las diversas formas de ver y hacer el mundo, ya se trate de un niño, una niña, la maestra o las personas que colaboran con los servicios generales de la escuela. La segunda característica es la solidaridad que muestra cada uno de los sujetos en la interacción diaria con sus compañeros y docentes. La tercera es el amor que tanto niños y maestras expresan por el hecho de estar en esta institución y por la suerte de compartir con los otros y otras que allí conviven.

Entre los niños y niñas de “Los Soches” se teje una relación mediada por el juego, las clases y la fiesta. Los estudiantes no interactúan con base en la competencia y la exclusión en muchas ocasiones promovidas por los PEI y ciertas prácticas pedagógicas, que bajo la forma de los “autos” (auto-aprendizaje, autonomía, auto-reconocimiento, etc.) disfrazan su intención de promover el individualismo y el egoísmo que propician la competitividad y la discriminación negativa hacia los individuos que se rezagan en relación con el estándar, o no se han adaptado a las exigencias culturales del pensamiento hegemónico (Ogbu, 1993; Giroux, 2003).

Los niños de “Los Soches” establecen distintos tipos de relaciones de acuerdo a la actividad que estén desarrollando e independiente del curso al cual pertenezcan, ya que el tejido social que han establecido trasciende el espacio escolar. Así pues, los niños se reúnen no solo para hacer los talleres de clase o por orden de la maestra, también lo hacen para compartir sus experiencias diarias y discutir sobre asuntos que resultan importantes para sus vidas, rompiendo de esta manera con las diferencias de ser habitante de la vereda o del barrio, o de ser un niño de grado quinto o ser de grado cero.

[En el grado tercero están elaborando los tocados] Los niños del grupo de Juan sostienen una conversación sobre los gatos, cuentan como los gatos son muy *bacanos* porque caen de pie, al igual que los colores del pelo, la manera en que saltan y los gatos que hay en sus casas o los que han visto

en el barrio. Mientras tanto hacen el tocado y se ve como van pegando con mucha experticia los papeles que forman el marco del tocado.

Las relaciones que tienen lugar en la cotidianidad de la IED “Los Soches” permiten que los niños realicen acciones que chocan con las estructuras de la escuela tradicional en la cual la individualidad, tan sobrevalorada en la sociedad actual a través del refuerzo al éxito personal, la eliminación de los débiles y la acumulación de riqueza en pocas manos, se presentan bajo formas que aíslan al estudiante y refuerzan la idea de la competencia como el único camino para lograr sus metas. Contrario a esto los estudiantes y maestras de “Los Soches” generalmente trabajan en grupo y la mayoría de sus actividades las hacen de manera colectiva, lo cual refuerza sus relaciones y hace de la solidaridad el principal componente de la vida escolar.

La profesora Julieth explica la forma en que se ponen las tiras de celofán. La profe le pide a Lorena que le ayude a su compañero explicándole como se pone el papel. Lorena deja de hacer su tocado, se levanta y va colaborarle a su compañero. Todos se prestan los elementos necesarios para terminar de hacer sus dibujos y sus tocados. (Observación de la elaboración de los tocados en el Grado Tercero).

En la clase de matemáticas los niños se encuentran realizando una tarea que les ha dejado la profesora... Durante la clase los niños se colaboran entre sí para que todos hagan bien las cosas, a ellos no les cuesta mucho prestar sus útiles, y pues cuando alguno va atrasado alguno de sus compañeros de mesa le colabora con el trabajo. (Observación de clase en el grado tercero)

Los niños buscan que sus compañeros vayan a la par y que entre todos se puedan realizar las actividades que demandan las labores tanto académicas como las propias del carnaval, sin que esto vaya en detrimento del desarrollo personal de cada niño, por el contrario se gesta otra forma de vivir la escuela, una forma de hacer de ella una casa.

Entre maestras y niños se construye una interacción que bajo el pretexto de las clases, las notas y la fiesta lo que surge es el amor de los niños por sus docentes y viceversa. En la base de la relación entre estos agentes escolares, lo que urde es una relación que si bien llega a ser efímera, su intensidad marca a los niños quienes lo que más extrañan de su escuela es las maestras.

La profesora Julieth me comenta [antes de entrar al salón de tercero] que muchos ex alumnos vienen al carnaval y me presenta a Jonathan. Jonathan es egresado de la IED y dice que lo que más extraña de la escuela son las profesoras. (Conversación con la profesora Julieth y Jonathan)

Otra característica de la relación entre los niños y las maestras está en las funciones que se asumen en la escuela, las cuales rompen con las estructuras tradicionales de tipo vertical (Tezanos, 1983). Este modo de relacionarse implica que las funciones asumidas por los individuos son, en cierta forma, inamovibles y constituyen pautas autoritarias de interacción en las que el maestro es el poseedor único del conocimiento y sus estudiantes los receptores del mismo (Sáenz y Zuluaga, 2004). Por el contrario en “Los Soches” docentes y niños alternan sus posiciones, ya que los contenidos que entran a las aulas con el carnaval permite que las maestras aprendan los saberes que los niños, sus familias y la comunidad poseen, al igual que requiere del desarrollo de habilidades investigativas por parte de ellas, convirtiendo a las profesoras en estudiantes, investigadoras y productoras de conocimiento (Giroux, 2003; Rodríguez, 2005) acerca del tema anual del carnaval, de los saberes de la fiesta, de la labor pedagógica y de los saberes tanto locales como escolares.

Jota: Nosotros venimos para aprender, aprender a ser educados, aprender a compartir y a educar (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”)

Mi experiencia personal como profesional en la IED en muy grande (...) es todo el trabajo en la escuela lo que le va llenando a uno, le va sensibilizando, diariamente se están alimentando tus sentimientos... Profesionalmente se aprende sobre el tema del carnaval porque hay que leer mucho e investigar. (Entrevista a la profesora Roxanne).

La investigación no se circunscribe exclusivamente a la preparación del carnaval sino que trasciende a esta fiesta y se ha hecho habitual en la actividad pedagógica de la IED, de modo tal que los niños también se transforman en investigadores, siendo así sujetos activos en la producción de conocimiento.

Richard: En las clases se copia en el tablero, se dicta o nos dejan tareas para investigar sobre lo que estamos viendo. (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”)

Uno de los aspectos más relevantes de la relación entre estudiantes y maestras es la manera en la cual interactúan en los juegos y durante la fiesta del carnaval. Las maestras reconocen que asumen la condición de los niños para comprenderlos mejor y dar lugar a una relación más adecuada. Las maestras *son nuevamente niñas*, se entusiasman de la misma manera que sus estudiantes, aprenden con ellos sus juegos, se disfrazan y se transforman en sus personajes al igual que los pequeños.

La profesora Roxanne se ha puesto a jugar trompo con los niños y no logra hacer bailar el trompo, lo vuelve a intentar y no lo logra, lanza por tercera vez y se da por vencida... El trompo puede denominarse como el juego institucional, muchos niños lo practican y *lo mejor del cuento* es ver a las profesoras, al celador y a la señora flor ponerse a jugar con los niños. Cada cual demuestra sus habilidades para este juego y es una manera informal de relación tanto con sus compañeros como con sus maestras y los demás colaboradores de la institución. (Observación del descanso)

Las profesoras Lili y Julieth tienen capas de lunas y estrellas parecidas a las de los magos, ellas también se impregnan de carnaval, bailan, corren motivan a sus niños a disfrutar la fiesta. Como quien dice que al único que no le gusta pintarse o disfrazarse es al observador. (Observación en el día del evento final).

Así pues, el producto de las relaciones en la IED es el amor de los niños hacia sus maestras, el agradecimiento por compartir con ellos los conocimientos acerca del mundo, la ciencia y algunos acontecimientos de su vida, al igual que el deseo de los niños por convivir mucho tiempo con sus profesoras. Mostrando que la vida en la escuela es un espacio más para aprender de la diferencia, y que la brecha generacional y la oposición maestro - estudiante (Pérez, 2000; Giroux, 2003), son superadas por medio de la capacidad de asumir la función del otro y, como en este caso, volver a ser niño.

Gustavo: Yo respeto a la profesora porque ella nos ha enseñado las matemáticas, ella nos explica y porque todos hemos aprendido alguna cosa de ella y porque todos estamos bien...

Zeta. Pues yo quiero a la profe [Layla], ella nos enseña muchas cosas de ella, nos ha contado muchas cosas de ella y nosotros le contamos cosas de nosotros. Ella nos ha enseñado inglés, muchas cosas y ojalá que nos vuelva a traer a la sobrina (...) Yo quiero a la profesora Lili porque nos ha enseñado matemáticas y ella fue la que me enseñó a leer...

Mercedes: Yo quiero a la profesora [Julieth] porque nos enseña muchas cosas como la educación... Yo la quiero porque ella me quiere mucho...

De igual manera las maestras han generado apego por sus estudiantes y su profesión, por lo cual uno de los miedos que ellas expresan es el dejar de ir a cumplir con su trabajo y en especial en la IED. El compromiso de las profesoras no se limita por intereses egoístas que mantienen la comodidad de las docentes, por el contrario trabajar con los niños a pesar de las dificultades y los pocos recursos de la IED es parte de la apuesta ética y social de las maestras como intelectuales (Giroux, 2003).

Mis sueños, amores y temores. Sueños. Salud que le permita trabajar en la escuela. Amores, a mis hijos y a los niños. Temores, a las explosiones, a los vivos un poco y otro es que no tenga salud y me toque emigrar de la escuela. (Entrevista a la Profesora Julieth)

Un temor es bien grande. Yo sé que algún día me tengo que ir de acá y no sé qué va a pasar, cuando deje de ver ese verde, los niños de la vereda, sé que me tengo que ir ya sea porque el frío me haga daño, la caminata [llora por un momento], pero no se que va a pasar. Porque aquí aprendí mucho, a ser recursiva, a bajar al nivel de los niños, aprendí más de lo que yo les enseñé a los niños (...)

Amores, por delante de todos los amores están mis hijos, pero definitivamente yo amo mucho lo que hago y cada vez amo mucho más lo que hago, me gusta ser maestra. (Entrevista a la Profesora Roxanne)

Las relaciones entre las profesoras están mediadas por la cooperación en torno a las actividades académicas y las preparatorias del carnaval. En lo referente a las académicas ellas se reúnen para planear las salidas pedagógicas y las acciones administrativas propias del año académico, por lo tanto las docentes conocen qué está sucediendo en cada curso y los contenidos que circulan en las aulas. A pesar de las diferencias en la forma de realizar sus labores y sus posturas profesionales en relación con la escuela, las maestras forman un equipo íntegro cuya principal preocupación es los estudiantes y su felicidad en la escuela.

En cuanto a la preparación del Carnaval, las reuniones semanales y los eventos preparativos del evento final dejan manifiesta las formas de colaboración entre las maestras; el préstamo de materiales, la ayuda en el montaje de las comparsas y las investigaciones que deben hacer para profundizar en el tema del carnaval refuerzan los propósitos de las docentes en relación con la escuela. Ni la competencia entre ellas, ni la descalificación del trabajo de las demás son los factores que motivan sus encuentros, consolidando así un grupo que coordina inteligentemente sus labores, sin dejar de lado las diferencias y desacuerdos individuales.

Hay un buen grupo de trabajo, es un grupo que hace que uno realice cosas nuevas y no sea rutinario, no todos los años enseño de la misma manera y nos vamos oxigenando, eso hace que no se sienta el tiempo. (Entrevista a la Profesora Roxanne)

Entra la profesora Julieth con la capa de la bruja, [que era prestada por la profesora para terminar el muñecón del grado cero] “no, esta bruja está más cruda, le va tocar aplazar la boda... (Observación en el grado cero)

En el desarrollo de las actividades académicas y, en especial, las referidas al carnaval en la IED “Los Soches” se establecen relaciones con otros agentes. Por ejemplo las maestras, como se comentó anteriormente, interactúan con docentes de las otras instituciones que hacen parte del Carnaval. De igual manera, algunas de ellas realizan trabajos en conjunto con docentes activos y pensionados de la Universidad Nacional de Colombia, por lo cual se hace más firme su práctica pedagógica y su compromiso social al buscar el bienestar de sus estudiantes y la actualidad de los conocimientos que comparten con los niños en la escuela.

Por su parte los niños se integran con los estudiantes y docentes de las escuelas que participan en el evento final del carnaval con quienes motivados por el calor y la vibración de la música, así como por el anonimato que producen las máscaras, antifaces y tocados estructuran un discurso que se materializa en el baile, los muñecos y demás objetos que salen a tomarse las calles de la ciudad. Tal es el apego por la fiesta que los niños sienten temor de que no se vuelva a celebrar un carnaval y por tanto ellos no puedan volver a encontrarse con sus amigos y disfrutar de la alegría que produce el desorden.

Jota: A mí me gustó que nos encontramos con niños de las otras escuelas y bailamos...

Mercedes: Yo me integré con una profesora que era buena...

Gustavo: Lo que no me gustó fue que hace poquito el Profesor Fidel el de Nueva Delhi el que animaba el carnaval se fue y pues quién sabe si lo puedan hacer. (Entrevista a 5 niños de la IED "Los Soches")

#### *La fiesta funde a la escuela con la ciudad.*

El carnaval configura de manera diferente la relación entre la ciudad y la escuela, permitiendo entender a esta agencia como parte de la ciudad, contraria a la concepción clásica de la escuela como reflejo de la sociedad, como espacio que recibe los problemas que se generan fuera de sus muros, sin que en el interior de las aulas se propicien soluciones u otras problemáticas, como un lugar ajeno a la ciudad y aislado de la misma.

La dinámica de la fiesta hace públicos los saberes que circulan en la escuela, solidarias a las personas que diariamente se encuentran en la IED y urbanos sus espacios y relaciones, brindándoles un carácter efímero, deslocalizado, identitario y de ejercicio del poder (Delgado, 1999). En cada momento de la construcción del carnaval se van consolidando estas características de la vida urbana y de ejercer la ciudadanía, no obstante acorde a las actividades que se desarrollan se hacen más notorias unas prácticas que otras.

Las relaciones entre los diferentes agentes de la IED, con otras agencias y con los sujetos que comparten en el evento final del carnaval, se construyen como relaciones de tipo urbano, siendo lo efímero de éstas la principal característica que las constituye. Los niños y maestras de "Los Soches" establecen interacciones únicas en el espacio - tiempo escolar,

las diferentes acciones que asumen tanto estudiantes como docentes en la preparación del carnaval y en el resto de actividades académicas hacen del paisaje humano de la escuela un nicho apropiado para el surgimiento de la solidaridad y la construcción de lo público. Así pues, los niños y maestras aprovechan cada momento para integrarse y reconocer al otro como un interlocutor válido, trascendiendo los límites del aula.

Construir el tema del carnaval además de traer los conocimientos particulares de cada individuo al espacio escolar, trae la vida de estas personas y muestra a los niños y sus maestras tal como son, lo cual permite generar lazos sociales basados en la confianza, el conocimiento y el respeto por el otro. Así pues, en la escuela se forman relaciones estables entre sus agentes como el caso de algunas profesoras quienes llevan más de 15 años en la escuela, o los niños que comparten durante 6 años la experiencia de ser estudiante. Igualmente en la elaboración de todo lo requerido para el carnaval se crea una interacción efímera que bajo la excusa de socializar un tema o armar un muñecón elabora un tejido social pasajero, pero que va estructurando las formas de relación en la IED (Delgado, 1999), en las cuales la diversidad, la inclusión, la creatividad y la solidaridad son el soporte de las mismas.

Los niños, las profesoras y demás personas que hacen parte de la escuela se unen durante lapsos de tiempo breves para dar vida a la fiesta. En dichas actividades unen esfuerzos para pegar, planear o ensayar, convirtiéndose en cómplices del desorden, transformando, por medio de estas relaciones, las instalaciones de la escuela en un lugar practicado como rasgo característico de la condición urbana (Delgado, 1999) haciendo del patio una pista de baile, del aula múltiple un templo para encontrarse consigo mismo y de los salones unos talleres artesanales.

En el aula múltiple varios estudiantes de los grados primero a cuarto están ensayando la comparsa y Linda les pide que cierren los ojos para sentir la emoción de todo lo que escribieron o dibujaron. A los niños les cuesta un poco quedarse quietos y en silencio. [Linda dice] “En qué parte del cuerpo lo sienten? Y ¿cómo lo llevan a otras partes del cuerpo? Son emociones... Con la parte del cuerpo que sintieron la emoción van a hacer un movimiento pequeño”... Luego les pide que caminen en cualquier dirección, que cubran todo el espacio del aula y que comiencen a realizar el movimiento con la parte del cuerpo ya establecida, [Linda comenta] “eso puede ser muy interesante si ustedes quieren hacerlo”. (Observación de ensayo de comparsa).

Otro espacio en el que se presentan las relaciones efímeras es el día del evento final, en este momento es en el que se puede apreciar de forma idónea la espontaneidad de la interacción de niños, maestras y familiares con las personas que asisten al carnaval. En dicha situación se transforma la calle y demás lugares por los que pasa la comparsa en espacios para la complicidad y la alegría, se generan nuevos amigos y se crean otras condiciones para la relación entre maestro - estudiante, tendiendo como base la equidad entre los involucrados.

Gustavo: A mí lo que me gustó del carnaval fue que nos dieron un helado que estaba rico y que salió bien el carnaval. La Policía y los de la Defensa Civil nos apoyaron en todo y nos cuidaban. Además las comparsas le ponían la música que uno quería (...) A mí me gustó integrarme con los niños de otras escuelas, porque uno siente que es un nuevo aire. Porque uno puede sentir que está rodeado de amigos de compañeros, pero uno debe también salir como que a explorar nuevas amistades.  
Mercedes: Encontrarse con los niños de las otras escuelas es para compartir y no agredirse (...) hacer buenos amigos y disfrutar en el carnaval. (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”).

El reconocimiento de la escuela como un lugar en el que los niños hacen parte de sus vidas y se liberan temporalmente de la familia (Uricoechea, 2001), va configurando la identidad de los sujetos y la construcción de la escuela como un espacio socialmente determinado (Delgado, 1999), en el cual los niños y las maestras construyen y asumen la particularidad de la IED. Los niños consideran que son distintos de los estudiantes de otros colegios dada la actividad de “Los Soches” y el grupo de maestras con el cual cuentan, además de la capacidad que ellos han desarrollado para llevar a cabo el carnaval. Así mismo el lugar de ubicación de la escuela es otro factor que brinda identidad a los niños independientemente del lugar de residencia de cada uno de ellos, siendo la inocencia de los estudiantes y su creatividad las características con las que los estudiantes se identifican y definen a la IED.

Zeta: En la ciudad es diferente a la escuela porque en la calle hay mucho ladrón, hay mucho *basuquero*, hay mucho *gamín* y aquí en la escuela no, hay niños decentes (...) es diferente a la calle porque se aprenden cosas mejores y no peores y en la escuela hay niños decentes y por eso es diferente a la calle.

Gustavo: En la escuela aprende cosas que uno no ha experimentado en otras partes (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”).

[Marcelo y René hablan sobre la vida en la escuela mientras elaboran el gorro de uno de los muñecos “El Panadero”]... Marcelo “Las demás escuelas creen que por venir de una vereda no tenemos cosa buenas (...) yo vivo en el barrio el Refugio y en la escuela cercana meten vicio, aquí no hay vicios” (...) René “ni se fuma cigarrillo” (...) Marcelo “Los del Puerta [Un colegio ubicado en el barrio Puerta al Llano] meten mucho vicio” (...) René “aquí es más mejor, yo vivo en la vereda”. (Observación de la elaboración del muñecón del grupo de música).

El carnaval SolOriental es en sí mismo, como práctica festiva, un elemento que consolida la identidad de la escuela en su interior y en la relación con las demás instituciones. Ejemplo de ello son los muñecones, los cuales cohesionan al grupo de niños de cada curso, no solo en el día del evento final, sino en todo su proceso de elaboración, los niños y maestras realizan diversas actividades acerca del muñecón, cuando ya ha finalizado su construcción, los niños y maestras se congregan alrededor del mismo, sirviendo en el día de evento final de punto de referencia y encuentro.

La profesora del grado quinto está haciendo el vestido de la princesa. Algunos niños se hacen alrededor del mismo observándolo o sosteniendo el vestido, cada vez se unen más niños alrededor del vestido pendientes de cada detalle. (Observación en el grado quinto)

Ver los muñecones terminados es algo espectacular, porque así se hubiera colaborado muy poco, ya los niños toman el muñecón como suyo. Por lo general lo termino una semana antes del evento y pues hago que le escriban, que le dibujen, que le pongan nombre, entonces se lo apropian, además me sirve como medio de seguridad ya que hay que se les pide que durante el carnaval anden al lado del muñecón (Entrevista a la Profesora Roxanne)

Así pues, las relaciones de identidad no surgen exclusivamente en el exterior de la escuela, por el contrario en ella se van conformando identidades que los niños y maestras asumen y que no son contradictorias o apartadas de la vida de la ciudad. Los niños comienzan a crear una identidad propia en un espacio propio en el que es un sujeto, en cierta forma, independiente.

Los ejercicios de poder en tanto dimensión de la ciudad (Delgado, 1999; Borja 2001) también entran a la escuela e influyen en su relación con el resto de la ciudad de manera dialéctica, por lo tanto existen normas y mecanismos de control en la escuela y la ciudad, pero al mismo tiempo todos los individuos generan formas de ejercer poder por medio de la re-elaboración de los espacios, tiempos y relaciones en la IED y la ciudad. En “Los Soches” los niños acogen las normas como parte de su construcción como sujetos, en lugar de imposiciones represoras propias del pensamiento hegemónico. Las maestras buscan que los niños comprendan la importancia de la convivencia mediada por normas y acuerdos, evitando las sanciones y descalificaciones que se brindan a los niños cuando ellos rompen una regla.

Zeta: El trato del carnaval con mi profesora fue lindo, no nos prohibió cosas. Solo nos prohibió que fuéramos a jugar bruscos, que nos fuéramos a pelear con los compañeros, o con los niños de otras escuelas. Ahora el trato es como más mejor, porque es como más chévere, nos quiere más y es muy linda con nosotros.

Gustavo: Antes, durante y después del carnaval el trato con la profesora fue muy bueno, antes del carnaval fue la atención y el cuidado en la comparsa porque puede pasar algo. Y después del carnaval sigue siendo bien el trato, aunque la profe nos regaña y nos advierte cosas, sigue siendo chévere, estamos aprendiendo muchas cosas. (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”).

Cuando se sale a la calle el día del evento final se vislumbra cómo lo que en la escuela transcurre como relaciones de poder se extrapola al exterior de la escuela. Los estudiantes son los que marcan el ritmo de la celebración, aunque no sean quienes controlen en su totalidad la duración o el recorrido de la misma, sí alteran el orden establecido por las autoridades. Son los niños quienes en esta ocasión motivan a sus profesores a realizar las actividades, dirigen los bailes y se empoderan del espacio y las insignias del carnaval - la música, los muñecones y las comparsas -, dejando a cargo de los y las docentes, la policía y los organismos de atención de emergencias la labor de vigilancia, conservando una forma de vivir el desorden de manera constructiva y esperanzadora para la ciudad.

Los maestras somos las que nos estresamos y nos multiplicamos porque los niños van en lo suyo y a nosotras nos toca estar pendiente que ninguno falte. Los grandes bailan, pero los pequeños van observando todo como aterrados porque de pronto es la primera vez que salen a un evento de éstos, descubriendo, curioseando, los pequeños se están apropiando de esa manera, ya que hasta ahora están descubriendo la música y el color del carnaval. (Entrevista a la Profesora Roxanne).

Por tanto, bajo estas condiciones es que la escuela ya no puede ser vista como un reflejo de la ciudad, como una urbe pequeña apartada de la misma, o como gigantesco laboratorio comportamental con el que sueñan los psicólogos conductistas. La escuela es parte de la ciudad y en este sentido la construye, es un espacio de vida, en el cual no se prepara para el futuro, se hace el presente y se vive el hoy (Rodríguez, 2005a), se comparte, se crea identidad y se ejerce poder.

#### *La ciudadanía en fiesta: el ejercicio de la solidaridad y la construcción de lo público*

En torno a la relación entre el carnaval y el ejercicio de la ciudadanía, la inclusión y la participación de los individuos son el fundamento para hacer de ésta una práctica constante,

que crean condiciones para consolidar la dignidad y felicidad de las personas, la construcción de lo público y la acción solidaria como parte de la cotidianidad de la IED.

La inclusión en tanto “forma de reconocer, aceptar permitir que el otro o los otros hagan parte de la ciudad - y la escuela como parte de la urbe - por medio del uso de sus espacios y su incursión en las relaciones que en ella se propician” (Rodríguez, 2006) requiere que todos los agentes que hacen la vida de y en la escuela sean tenidos en cuenta como interlocutores válidos, humanos plenos de derechos e individuos constructores de nuevas realidades.

En “Los Soches” las acciones que demuestran inclusión principalmente se presentan de dos maneras: las propiciadas entre los niños en sus actividades diarias y en el día del evento final, y las promovidas por las maestras en su interacción con los niños y el reconocimiento de su derecho a disfrutar de la escuela. En lo referido a la primera forma, los niños buscan que la mayoría de ellos se vinculen a las distintas actividades promovidas en la escuela, ya sean ligadas al carnaval o no, por medio de cada acción realizada en este contexto van generando un proceso de construcción de tejido social, en el cual la construcción del carnaval es otro pretexto para consolidar los lazos de amistad entre niños y maestras.

Los estudiantes del grado quinto están vestidos de fiesta. Cuando se les pregunta el motivo responden “Porque vamos a hacer una comparsa, de amor y desamor... Vamos a bailar”... Harry está disfrazado de diablo y como es el único que viste diferente al resto del curso le pregunto ¿Por qué lo escogieron de diablo a usted? Harry “No, porque no había ninguna pareja”... “Como estaba solo decidimos que el fuera el diablo para que hiciera parte de la comparsa”... Harry baila y mueve el tenedor.

El carnaval es preparado por todos los niños de la escuela, ya sean estos antiguos y hayan participado en dos o más carnavales, o estudiantes nuevos en la IED. Las responsabilidades que se asumen los nuevos son semejantes de las que se hacen responsables sus compañeros más experimentados, por lo tanto no se discrimina al estudiante por su condición de “recién llegado”, por el contrario se pretende que los niños afiancen sus relaciones por medio de la construcción de los sueños, amores o temores reflejados en los muñecones, tocados o antifaces, como el caso de Zeta del grado segundo y Joey del grado tercero quienes a pesar de ser la primera vez que asistían al carnaval, colaboraron en la elaboración de los

muñeones “La doctora y El panadero” respectivamente. De igual manera las formas colectivas de trabajo son fortalecidas por los niños en los días previos al evento final, siendo ésta otra manifestación de la inclusión que se genera en la escuela, especialmente cuando alguno de los compañeros falla un día a clase. Los estudiantes no apartan a quienes en algún momento estuvieron fuera de las decisiones, sino que buscan la forma en la cual cada uno puede aportar a la preparación del carnaval.

Los niños del grado primero guiados por la profesora Lili están dividiendo el trabajo de construcción del muñecón. Como Nicolás deja su puesto en pintura por acompañar a Milton en la puesta de la cabeza, invita a sus compañeros a que lo reemplacen. Así mismo, los niños incluyeron a sus compañeros ausentes ese día y estaban pendientes que todos tuviesen algo que hacer en la elaboración del muñecón. (Observación en el grado primero)

Eso es una buena percepción; el carnaval es un punto de equilibrio, todos los niños lo toman con la misma alegría, motivación y empeño. El obstáculo para asistir proviene más de algunos padres que dicen que eso no sirve para nada, por sus creencias religiosas, porque es un tipo de fiesta pagana, a pesar de esto los niños quieren estar ahí, todos quieren pintar, pegar, recortar. (Entrevista a la profesora Roxanne).

En últimas, los nexos que se desarrollan en la escuela no reproducen la discriminación negativa por parte de los niños hacia sus compañeros, van configurando las condiciones necesarias para el reconocimiento del otro, la tolerancia como el hecho de convivir y aprender con, de y en la diferencia (Rodríguez, 2006), al igual que permite el surgimiento de la solidaridad.

Las maestras han generado formas de inclusión que se han centrado más en el hecho de permitir que los niños diariamente se apropien de la escuela, y disfruten de ella como un lugar en el cual la infancia adquiere un significado diferente al otorgado por las obligaciones económicas de las familias de los niños, los medios de comunicación y las nuevas presiones sociales que sobre ellos ha impuesto el consumismo desbordado. La puesta en marcha a partir finales de los años 90 de la ludoteca (Torres y Camelo, 2001) permite visualizar la importancia que tiene para las maestras la felicidad de sus estudiantes y la escuela como espacio para vivir (Rodríguez, 2005a). En este sentido es notoria la intención de privilegiar la asistencia de los niños a la escuela con la finalidad de que ellos ejerzan el derecho de disfrutar de su escuela, estar con sus amigos y profesoras, jugar, y construir y aprender diversos saberes. Las maestras van construyendo una escuela en la cual

son los estudiantes y no los uniformes o los materiales de trabajo de marcas registradas, los que ingresan y transforman las aulas.

En este curso el uniforme no es regla, solo hay que traer algo apropiado para educación física, y eso es suficiente para asistir a clases, de igual modo se hace con el uniforme de diario. (Observación de clase en el grado tercero)

Gustavo: Yo siento la escuela como un segundo hogar (...) y la siento que nos acoge a todos nosotros, que las profes son buenas con nosotros. Cuando algo pasa pues ellas nos lo corrigen. (Entrevista a 5 niños de la IED "Los Soches").

En lo referente a participación, tanto los niños como las maestras la ejercen básicamente de dos formas, la primera contribuyendo a la realización de las labores propias de la academia y las del carnaval, que en este sentido no difiere de la escuela tradicional en la que cada individuo cumple con las funciones que se le asignan. La ruptura con esta postura se fundamenta en la segunda forma, ya que todos hacen parte de la toma de decisiones, abriendo el camino para la consolidación de la democracia radical (Giroux, 2003). La construcción del tema del carnaval ha permitido la práctica en la escuela de esta segunda forma participativa, dado que los niños aportan sus ideas en la preparación de las comparsas y por medio de la consulta realizada por las maestras inciden en la escogencia del tema del carnaval para cada año y del muñecón de cada curso.

Mercedes: El carnaval se construyó porque todos los cursos escogen un muñecón para el carnaval.  
Gustavo: Yo creo que los muñeques se escogieron de acuerdo con el gusto de las profesoras, ellas se reunieron y de acuerdo a lo que ellas podían hacer escogieron cada una el muñecón que querían.  
Mercedes: El gusto fue por los compañeros, la opinión de todos (Entrevista a 5 niños de la IED "Los Soches").

De esta manera los niños descubren otra dimensión de la escuela y el carnaval, en términos de su compromiso como ciudadanos, no para el futuro como en muchas ocasiones se les inculca, sino para el hoy, reconocen que es ahora y no en el inalcanzable mañana, el momento en el cual deben actuar para construir la sociedad.

Gustavo: El carnaval hace parte del programa estudiantil de como de 4 escuelas o más puede ser. Este carnaval se viene tratando como unos 20 años. Ésto hace parte de la recreación de los niños, también el carnaval sirve para una distracción cuando uno estudia y que uno aprende muchas cosas de lo que uno puede estar haciendo por nuestro país... [Habla sobre lo que ellos vienen a hacer a la escuela]... Venimos a compartir con nuestros compañeros que no conocíamos, porque las profes nos brindan el apoyo cuando nosotros lo necesitamos, porque todos tenemos el derecho de opinar y que por eso tenemos escuelas aquí en Colombia (Entrevista a 5 niños de la IED "Los Soches").

Como aspectos integradores de la construcción de la ciudad y el ejercicio de la ciudadanía en la Institución Educativa Distrital “Los Soches”, la construcción de lo público y la práctica de la solidaridad no se confinan a un discurso adornado y sonoro pero que resulta vacío. En esta escuela sus estudiantes, docentes y demás personas que colaboran con la institución, materializan este discurso en cada una de las acciones que se encaminan al cuidado de la planta física, los materiales de trabajo y, especialmente, de las personas que dan vida a la escuela. Bajo estas condiciones es que la IED constituye su historia, como una historia de transformación no solo de sus instalaciones (Arango, 2004), sino de sus quehaceres y responsabilidades para con la sociedad.

Observador: ¿Para qué venir a la escuela?

Mercedes: Ayudar a los compañeros que necesitan nuestro apoyo (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”).

En torno a la solidaridad, las interacciones de los niños se centran en el trabajo cooperativo tanto en las actividades escolares “tradicionales”, como en las introducidas por el carnaval. Los estudiantes muestran que lo importante en sus relaciones inmediatas y en su proyección futura, como parte de la sociedad, tiene como base el reconocimiento de los otros y sus necesidades, al igual que el interés de colaborar a los demás como lo expresan por medio de sus sueños de ser soldado, doctor, futbolista, chofer, maestro o cantante, con lo cual contribuyen a desvirtuar y deslegitimar la competitividad desenfrenada y absurda que sustenta las acciones de los sujetos del neoliberalismo en tanto práctica capitalista.

A una de las niñas se le pregunta cual es el sueño que muestra en su tocado y ella dice “Ser Doctora” ¿por qué?... “Porque quiero ayudar a los enfermos”. (Observación de la elaboración de tocados en el grado tercero)

[Elaboración del muñecón del grado segundo] Zeta [comenta que su sueño es ser profesor y el por qué de este sueño] “Hacer una escuela, hacer una escuela en mi barrio. En el Divino niño”.

[Observador pregunta]... ¿por qué ayudas a hacer el muñecón si no quieres ser doctor?

Zeta: “para ayudarles a mostrar el sueño de ser doctor”. (Observación de la construcción del muñecón del grado segundo)

De forma semejante, en las relaciones de los niños y sus maestras, además del amor que se materializa en la práctica docente y en el respeto por parte de los estudiantes, la solidaridad se expresa en el desinterés de los estudiantes al momento de colaborar a sus profesoras en las clases y en la preparación de todos los elementos necesarios para el carnaval. La motivación de los niños no es la nota, ni la medalla, ni el reconocimiento individual como

el más colaborador, la fuerza para realizar estas acciones es la pertenencia a la escuela, el apego por sus profesoras, la emoción de la fiesta, la alegría de compartir con sus amigos de la escuela y la intención de hacerse públicos por medio del anonimato (Delgado, 1999) que brinda el muñecón, el tocado y el antifaz.

Los niños están con gran disposición para ayudar a hacer el panadero, y le ofrecen desinteresadamente su colaboración a la profesora... Profesora Janis: "La idea es que esto debe quedar listo hoy"... René: "¿Es que mañana no va a haber nada?"... Profesora Janis: "No. Como el carnaval es el viernes hay que tener todo listo"... René: "Pues yo me quedo. Yo le digo a mi papá que me toca pintar el muñecón".

Profesora Janis: "Marcelo ven. Ve y ayuda a hacer el tuyo [Muñecón del curso] y mañana me ayudas porque los buses ya van a llegar [son los buses de la ruta escolar]"... René: "mañana le ayudamos los tres [René, Joey y Marcelo].

Observador: ¿Qué quieren expresar con los muñecones?

Marcelo: "ayudar".

Profesora Janis: "Mañana Quien ayuda... [Los niños levantan sus manos y dicen "yo"]... Bueno mañana ayudan René, Marcelo, Joey y Carla [Carla es una niña que ayudó a pintar la cara del muñecón]".

Todos se prestan los elementos necesarios para terminar de hacer sus dibujos y sus tocados. Otros niños están pintando la invitación al carnaval. Mientras tanto Carolina le colabora a Jorge Luis a terminar su tocado. (Observación en el grado tercero)

El desinterés de los niños se evidencia en la forma que realizan los preparativos del evento final, a pesar que tengan obligaciones con sus cursos o las propias en la elaboración de los elementos decorativos del carnaval, siempre hay tiempo y disposición para brindar ayuda a los compañeros y maestras que lo requieren. Los materiales se convierten, en este sentido, en otra manera de mostrar los lazos solidarios entre los niños, quienes no retienen los recursos con los que cuentan la IED, sino que son compartidos por todos y por medio de estos se intercambian saberes relacionados con las artes y el diseño, ya que se consultan cuál es la mejor combinación de colores o de formas y la manera de hacerlo bien. Por tanto la acción solidaria no solamente construye relaciones sociales, también se transforma en un momento apropiado para la circulación de saberes, para el reconocimiento del otro y sus necesidades, para hacer grandes obras con pocos recursos y para hacer de la escuela un lugar en el que la vida adquiere otro significado, un sentido alterno al de los medios masivos de comunicación y las reglas del mercado.

La construcción de lo público en las prácticas de la IED se muestra en tres aspectos: bien, espacio y servicio (Miñana, 2006). En tanto bien el cuidado de los materiales es

indispensable para las distintas actividades de “Los Soches”, en las relacionadas con el carnaval este uso adecuado de los recursos es más notorio, ya que las limitantes de dotación en la escuela y la cada vez más difícil situación económica de las familias de los niños, hace que cada año se complique más la compra de materiales. Los niños intentan ahorrar al máximo las pinturas, las telas, el papel, el pegante, etc. Aunque el cuidado de los recursos no se limita únicamente a los dispuestos por la escuela, este aspecto trasciende el contexto inmediato y se utiliza en la defensa de los recursos naturales de Colombia de la explotación indiscriminada por parte de otros países.

Profesora Julieth: “Ustedes han sido muy juiciosos con los materiales pero todavía les falta aprender un poco más. (Observación de la elaboración de los tocados en el grado segundo).

Profesora Janis: “Marcelo, ¿Qué aprendes con el carnaval?... Marcelo: “A caminar lejos, alzar los muñecons... los muñecons representan los sueños y los temores, el año pasado representamos el Soche, el sol, la vereda, los gringos que vienen acá a llevarse todo”.

En términos de espacio los diversos usos que los sujetos hacen de la escuela y la calle indican la forma en la que ellos constituyen estos lugares como espacios públicos, espacios que son de todos (Delgado, 1999) y en los cuales todos son reconocidos como sujetos de derechos (Miñana, 2006), desligados de la familia o alguna referencia de grupo social primario (Múnera, 2001; Uricoechea, 2001).

Los niños a través del uso del espacio en el carnaval se convierten en anónimos que por medio de los muñecons y demás adornos, así como de las formas de expresión propias del carnaval hacen visibles y audibles sus ideas y saberes, e involucran con estas acciones a otras personas que no hacen parte de las escuelas celebrantes quienes conforman el público, lo cual es una manifestación de la construcción de lo público (Dewey, 1958).

Durante el descanso Linda planea como debe ir la organización de los niños acorde a la distribución de los espectadores, para que así mismo pueda realizarse la coreografía y sea vista por la mayor cantidad posible de personas. (Observación)

Así pues, en cada cuadra los transeúntes se detenían por un momento para observar a los payasos, diabras, santos, estudiantes, constelaciones, gigantes, hadas y muñecons. Otros niños se sorprendían e inmovilizaban debido a la majestuosidad y alegría de los leones, tigres, osos y conejos de los niños de grado primero de “Los Soches”. Comparsa tras comparsa, colegio tras colegio y grito tras grito se iba avanzando hacia Nueva Delhi, estos niños sacaron a lo largo del recorrido toda su energía y entusiasmo para imponerse y apoderarse de las calles. (Observación del día del evento final)

Gustavo: Yo participé personalmente en la comparsa. Procurando hacer sentir bien a todos los niños que iban alrededor de nosotros y para que hubiera quedado bien la escuela. (Entrevista a 5 niños de los Soches).

En tanto servicio público la IED “Los Soches” es una escuela en la cual prima el derecho de los niños a la educación, la libre expresión y que busca el desarrollo integral de los estudiantes. Así mismo las maestras reconocen a los niños como agentes de derechos y por tanto como usuarios (Miñana, 2006), diferente a la lógica de cliente imperante en las prácticas neoliberales, en las que el padre de familia paga a la institución por un paquete instruccional que se acomode a sus necesidades y solo puede exigir en la medida en que el producto se aleje de lo ofertado (Miñana, 2006). En “Los Soches” no se ofrece ningún paquete, ni se produce ningún formato de niño, por el contrario se busca que ellos construyan su escuela, se apropien de ella y que en el momento en el que los estudiantes necesiten algo más que las notas y los exámenes puedan en sus maestras encontrarlo. El carnaval también es percibido por los niños como un derecho al cual ellos tienen acceso y que les permite recrearse, por lo que la escuela se convierte en el lugar de aprender, enseñar y divertirse

“Es yo creo, la única escuela en el mundo en la que pueden trabajar, a pesar que no les dan o no traen nada para trabajar. La escuela les da la opción de hacerlo” (Profesora Judy). En la escuela no los rechazan porque no trajo el material o el uniforme, lo importante es que el niño asista, trabaje y se construya. (Observación de clase en el grado cuarto)

Zeta: Que cuando uno (...) necesita un apoyo la profesora nos lo da. Cuando uno está asustado así que va a perder el año, que está asustado que le van a pegar, cuando va mal, o cuando un alumno te va a pegar, uno le avisa a la profesora y ella le ayuda, o cuando uno necesita una tarea, le pregunto a ella y ella lo ayuda. (Entrevista a 5 niños de la IED “Los Soches”).

Luego entonces, la escuela bajo estas tres dimensiones de construcción de la ciudad aporta a hacer una ciudad humanizada, festiva, en la que sus ciudadanos puedan ejercer sus derechos y que por medio de sus relaciones transformen los espacios de la ciudad y la escuela como uno de ellos. Así mismo la ciudadanía en esta forma no se reduce al ejercicio electoral o la práctica del civismo, la ciudadanía es identidad, es compartir con el otro con base en la diferencia, encarnar la inclusión, generar la solidaridad y construir lo público, como forma de resistencia y alternativa a la desenfrenada dinámica neoliberal que está llevando a la humanidad a su autodestrucción.

*De lo no posible a la potencialidad solo hay un mediatizador: La zona de desarrollo próximo y la autorregulación.*

El desarrollo psicológico de los niños puede ser entendido principalmente de dos maneras, la primera de ellas en términos negativos, en los cuales el niño es comparado con los adultos y en este sentido, el niño resulta ser un sujeto carente de diversas facultades y destrezas (Sáenz y Zuluaga, 2004) que, se espera, estén consolidadas en la edad adulta (Galperin, 1987). Bajo tal perspectiva es posible ubicar las teorías de Piaget y la Psicología Cognitiva Norteamericana.

Por otra parte, en la teoría Histórico Cultural propuesta por Vygotski el desarrollo de los niños es visto en positivo ya que, de acuerdo con esta postura, el niño con base en la variedad y las formas de uso de los mediatizadores instrumentales y sociales, puede superar la etapa actual de desarrollo en la que se encuentra, haciendo notorias las potencialidades de los infantes, transformando de esta manera la forma de concebir al niño como un adulto en déficit, en una en la que la niñez posee características particulares (Vygotski, 1989; Sánchez, 2000; Sáenz y Zuluaga, 2004).

El carnaval al interior de la escuela introduce esta lógica del desarrollo por medio de las actividades que se realizan tanto en sus preparativos, como en la vida de la escuela en general, debido a las estrategias de trabajo que se han comentado en los apartados anteriores. Así pues, el desarrollo de los niños se ve en dos formas básicas: cognitivo - motor y moral.

El desarrollo cognitivo - motor de los niños se vislumbra en su progreso en las habilidades propias de lo artístico y en las requeridas para otras áreas, las cuales son permeadas por la labor de la fiesta. Por ejemplo en el grado cero la escritura convencional y la lectura son aprendidas por los estudiantes usando como excusa el muñecón el cual es, en este sentido, un mediatizador instrumental (Álvarez y Del Río, 1998).

La profesora Roxanne está pintando el sombrero de la bruja, mientras tanto los estudiantes se encuentran coloreando las viseras que usarán en el evento final. En ese momento uno de los estudiantes pregunta: “¿Profe, como se escribe sombrero?” La profesora le indica cual es la letra

inicial y la primera sílaba, y entonces todos comienzan a deletrear la primera sílaba, hasta completar toda la palabra. (Observación en el grado cero)

El muñecón propicia que los niños se interesen por conocer otras cosas del personaje diferentes a las que han escuchado de sus padres, amigos o vecinos, así como por las partes que lo componen convirtiéndolo de esta manera en instrumento para el aprendizaje de nuevas formas de escritura y por consiguiente en el mediador entre el estímulo que es la palabra sombrero y la respuesta que es deletrear y escribir sombrero. Además, a través de la elaboración del muñecón los niños van perfeccionando sus habilidades motoras finas, es así que aprenden a pegar, recortar y pintar otorgándole no solamente un logro académico a estas actividades, sino que adquieren un sentido práctico y de cooperación entre los niños y sus maestras.

A los niños de preescolar se les da actividades básicas, como recortar papel, que alcancen los materiales, etc. (...) Como yo sé lo que quiero para el muñecón entonces les enseño como recortar desde el recorte libre, el recorte con guía y luego cómo hacerlo bien para que en octubre ellos ya lo puedan hacer. Igual aprenden a pintar con los colores básicos ya que las mezclas se trabajan con niños más grandes, eso es algo que no lo tenían al principio. Se les enseña a usar el pincel de forma libre y luego con el área delimitada. (Entrevista a Profesora Roxanne).

Aunque los mediatizadores instrumentales aportan de manera significativa al desarrollo de los niños, éstos no son los únicos como tampoco son suficientes; las maestras son parte indispensable del proceso en tanto mediatizadoras sociales (Álvarez y Del Río, 1998), quienes a través de las estrategias que usan para compartir con los niños sus saberes académicos, experienciales y los del carnaval, dan orden al aprendizaje de los estudiantes el cual se transforma en desarrollo (Vygotski, 1989).

Observador: ¿Cuáles aspectos son los que puntualmente los niños se apropian a partir de esta actividad?

Profesora: La escritura propiamente dicha, la grafía convencional. Ellos llegan con su propia lectura y su propia escritura, entonces hay que empezar por quitarles de la cabeza que ellos no saben leer ni escribir (...) Ellos saben escribir y les pido que escriban su nombre, y luego que el niño lo hace les muestro la forma en que yo lo hago y les demuestro que ellos si saben escribir (...) Entonces los miedos que tienen los niños ahora no son el saber leer y escribir, porque ya en la primera semana descubren que pueden hacerlo... (Entrevista a la Profesora Roxanne).

La maestra en este caso planea el contenido de manera tal que sea en primera instancia pertinente para el niño y en segunda medida ordenado de modo tal que los estudiantes van

encontrando aparentemente otra forma de escritura la cual toman prestada de la maestra (Vygotski, 1989; Álvarez y Del Río, 1998).

Tres niñas están pegando las tiras de papel en la cabeza del muñecón bajo la orientación de la profesora Lili. Las tiras de papel que van a colocar las han cortado los niños. Entonces la profesora les comienza a indicar como se debe hacer. “Unten de pegante la tira de papel, ahora la estiran y la pegan en la cabeza del muñeco cerciorándose que no queden arrugas, siempre hay que estirla. Cuando unten el papel procuren no dejar grumos de pegante, ni tampoco usen demasiado porque el papel puede dañarse.”

Para que todo salga bien les repite las indicaciones y pega algunas tiras con ellas. Se denota que es un trabajo de cooperación (Observación en el grado primero).

El ejemplo muestra cómo la maestra además de usar las instrucciones acerca de la labor de pegado, va realizando el trabajo en conjunto con las niñas, en lugar de hacer la demostración de la acción, como sucede en las prácticas tradicionales. Así pues, la relación entre estudiantes y maestra además de ser una acción de cooperación promueve el desarrollo de los niños al llevar a cabo con ellos la construcción del muñecón. La maestra pone a disposición de las niñas las habilidades necesarias para esta labor, luego cada una de las estudiantes va interiorizando dichos conceptos, cálculos y habilidades motoras que con el tiempo parecerán naturales en las niñas.

La forma de relacionarse con otros niños y con las maestras, sumado a la pertinencia y apropiación de los mediatizadores instrumentales contribuyen al desarrollo y consolidación de las funciones psicológicas superiores, por lo cual el trabajo realizado por las maestras y los estudiantes hacen que las actividades de “Los Soches” y en especial las relacionadas con el carnaval sean idóneas para el surgimiento de la Zona de Desarrollo Próximo, como lo muestran los ejemplos citados. En éstos las maestras como sujetos con mayor nivel de desarrollo cooperaron con los niños y como resultado de tales acciones se vislumbran los avances que los estudiantes logran con relación a su nivel de desarrollo actual.

La Zona de Desarrollo Próximo también se genera en las relaciones que los niños sostienen entre sí. En la preparación del carnaval y en las clases posteriores al evento final es posible apreciar la manera en la cual los niños que tienen mayor experiencia en tales labores, o quienes las realizan más rápido, trabajan en conjunto con sus compañeros para que éstos superen las dificultades presentadas en cada tarea, lo cual permite que los niños creen sus

propios métodos de trabajo, descubran nuevas vías de ejecución de las actividades y por tanto construyan ciertas reglas diferentes a las de los adultos quienes, por medio de la instrucción, disponen las pautas bajo las cuales esperan que los niños realicen el trabajo.

En la elaboración de sus artesanías, los niños dan muestras de trabajo cooperativo, se reúnen en grupo y las tareas que les quedan difíciles las hacen en parejas o en grupo (...) Dado que la actividad es trenzar unas tiras de papel que generan un hilo fuerte y se enrolla para hacer una canasta, ellos utilizan diferentes técnicas de su autoría -como utilizar sus piernas- para realizar esta tarea, al igual que comparten estos conocimientos con sus compañeros, dando muestra de la interiorización y creación de nuevas formas de trabajo diferentes a las explicadas por la maestra. Así mismo son muy pocos los niños que lo hacen solos, o los que no aplican estas nuevas estrategias, o que no están haciendo sus canastas.

Así pues, los niños superan de esta forma la regla impuesta por el adulto, que según las teorías de corte piagetiano, por ejemplo la de Kohlberg (Jaramillo, 1999), solo se realiza en edades diferentes a las de los estudiantes de “Los Soches”. Además los niños avanzan en la consolidación de sus potencialidades cognitivas y morales.

Con relación al desarrollo moral la autorregulación de los niños es un factor que se presenta en sus relaciones al interior de la escuela. Si bien es cierto que sus maestras y otros adultos significativos son quienes, en primer lugar, determinan las normas y valores que los niños deben emplear en su proceso de inserción cultural, estos últimos modifican dichas normas adaptándolas a las situaciones que se presentan en su vida cotidiana, siendo capaces de llegar a acuerdos acerca de las normas, su forma de aplicación y las consecuencias de infringirlas.

[Clase en el grado quinto] Al parecer van a tener clase de geometría y la clase va a realizarse en conjunto con los del grado 4to. Otras niñas dicen que la clase es de baile, bailar zapatones dicen los de 4to... La profesora Judy dice que no es ni baile ni película.

La causa de la reunión es la pérdida del celular de Antonio (uno de los celadores de la escuela) que ocurrió el día de la película –el miércoles de la entrevista con los niños.

Se sospecha de los estudiantes de los cursos cuarto y quinto ya que algunos de ellos entran en el aula múltiple al llegar a la escuela y allí es donde los celadores guardan sus objetos personales. Las profesoras les piden a los niños que por favor devuelvan el celular, al igual que lo han hecho en otras ocasiones con libros y otros objetos, ante lo cual todos están de acuerdo e insisten en que la persona que lo tenga lo devuelva porque todos pueden salir afectados si no aparece el celular.

El castigo que se cierna sobre los culpables es la expulsión (como se expresa en el manual de convivencia), y si el estudiante es del grado quinto dañaría su hoja de vida para presentarse en otro colegio. Las profesoras les recalcan que la conducta de hurto es incorrecta y que robarse un celular es poco rentable, dada la seguridad de estos equipos.

Una niña opina “si no aparece el celular, entonces hablemos con los padres y si toca, pues, dar una cuota para pagar el celular”... Otros dicen que los padres colaboren en la búsqueda denunciando a sus hijos por el hecho.

El conjunto de niños y profesoras se ponen de acuerdo para decidir cuando se debe poner el denuncia de pérdida y cuando debe ser la reunión con los padres.

Los niños en conjunto con sus maestras llegan a acuerdos para buscar soluciones a situaciones que implican acciones socialmente reprochables y que afectan de manera negativa la convivencia en la escuela. La intención tanto de profesoras como de estudiantes, no es la de generar ambientes punitivos en la escuela, sino reflexionar acerca de estas fallas y brindar oportunidades a quienes cometieron la falta. Esto demuestra el nivel de manejo por parte de los niños de las normas y estrategias que apuntan a la responsabilidad compartida en el cuidado de los bienes, en este caso particulares, que se encuentran en la escuela y la capacidad de negociación y decisión autónoma al desligarse del control absoluto de los adultos, en últimas se nota como aparece la autorregulación como expresión de la interiorización de las principios, normas y valores, aunque no de forma dogmática.

Luego entonces, entender el desarrollo moral con base en las relaciones sociales que se establecen en un grupo permite ver las transformaciones de las normas y las dinámicas de acuerdos que se promueven buscando el bienestar, la adecuada convivencia y la solidaridad entre las personas. De igual manera se vislumbran las formas en las que las normas se adoptan en situaciones reales, en lugar de las hipotéticas que se estudian en las teorías estructuralistas, las cuales han permeado los estándares en educación ciudadana (Jaramillo, 1999)

En este sentido la ciudadanía y el desarrollo moral no pueden confinarse a un manual de instrucciones de cómo ser un buen ciudadano, o cómo actuar correctamente, deben constituirse en prácticas efectivas y cotidianas de la vida escolar en particular, y de la vida social en general. Hay que rebasar la barrera de los lineamientos curriculares y de los mil y un talleres para maestros y estudiantes acerca de ciudadanía, civismo, moralidad y cuidado de lo público, que en últimas solo enriquecen y le sirven a las entidades que, como buenas discípulas de la doctrina del mercado, inventan los paquetes, textos o decálogos, que atosigan a las escuelas de soluciones y fórmulas vacías y descontextualizadas.

La invitación es a que cada día por medio de las diferentes actividades y contenidos que circulan en la escuela se construya otra forma de abordar los problemas y potencialidades a los que se enfrenta esta institución, que sus currículos sean pertinentes y relevantes para los estudiantes, docentes y la sociedad, ya no en referencia al mercado como una fuerza todopoderosa, sino que sean contruidos con base en las diversas necesidades humanas, que propendan por la solidaridad y no por la competencia. Por tanto y más allá de los contenidos académicos, son los sentimientos, las complicidades y los sueños de quienes se encuentra en el espacio escolar, los que constituyen a la escuela en un sitio privilegiado para vivir y hacerse cómplice en la causa de una sociedad más justa y humana.

## **ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN**

La escuela es un espacio de múltiples posibilidades de transformación, las formas en las cuales circulan los distintos saberes que ingresan a la escuela, las relaciones entre maestros y estudiantes y las posturas asumidas por cada uno de los agentes que conforman la escuela, son elementos esenciales en los cambios que ocurren en dicha agencia, independientemente del rumbo que éstos tomen. En “Los Soches” el trabajo que se ha venido consolidando en la IED a lo largo de 20 años en los que han hecho parte de la celebración del Carnaval SolOriental, ha repercutido en la re-creación de la escuela como un espacio para la construir la ciudad, reconocerse a sí mismo y a los demás como sujetos de derechos y obligaciones, transformar el currículo y el encuentro de nuevas vías para el desarrollo psicológico de los niños, al igual que han construido una mirada propia acerca de la escuela, la ciudadanía y la niñez.

La vivencia del carnaval en “Los Soches” permite que la escuela adquiera otro significado para maestras y niños. Aunque el camino recorrido ha sido largo, todavía falta mucho por conseguir, por ejemplo mantener constante, en la medida de lo posible, el tema del carnaval durante todo el año escolar de modo tal que principalmente los estudiantes, creen que el carnaval, incluido el tema, no muere con el sol, sino que repercute en las aulas por medio del tema que cada año se convierte en excusa para la fiesta.

Así mismo la investigación permite ver dos aspectos relevantes, el primero de ellos es la manera en la cual la IED “Los Soches” se muestra como una escuela en la que prima los sujetos, sus historias de vida, la posibilidad de ser niño y estudiante, en lugar de configurarse como un espacio enajenado de la realidad y necesidades de sus agentes y en el que los contenidos están por encima de los estudiantes y maestras. De igual modo la celebración del carnaval ha hecho de la escuela un sitio de construcción de ciudad y

ejercicio de ciudadanía, superando las barreras impuestas por los modelos curriculares tradicionales influidos por teorías psicológicas que limitan al niño y por consiguiente a maestros y contenidos. El segundo es la necesidad de generar nuevas investigaciones acerca de la cotidianidad escolar en “Los Soches” y la manera en que esta IED ha influido en y ha sido influenciada por la vida de sus estudiantes y de la vereda, sin dejar de lado a los barrios circunvecinos. Otra línea de investigaciones puede estar relacionada con el Carnaval SolOriental y la forma en que este ha creado tejido social en las distintas IED que han hecho parte de este proyecto, las comunidades académicas que han sido constituidas alrededor del carnaval y la manera en la cual han dejado huella en el saber y prácticas pedagógicas de la ciudad, o la incidencia del carnaval en las comunidades en las que se encuentran las instalaciones de las escuelas que celebran el carnaval, al igual que sobre las entidades gubernamentales que de manera directa o indirecta ayudan a la realización del carnaval.

El acercamiento al mundo escolar de “Los Soches” ha dejado una huella imborrable como profesional y como intelectual en varios aspectos. En primer lugar, descubrir una escuela en el que la educación adquiere otro significado, un sitio en el cual los niños pueden ser niños y, a partir de sus condiciones particulares, comienzan a generar un pensamiento crítico y el compromiso con su escuela y la sociedad. En la IED se aprovechan los diferentes espacios y tiempos para continuar con la labor inacabada de transformación de la escuela (Giroux, 1992) y hacer de ésta una institución que propende por la equidad, la justicia y la dignidad de quienes comparten sus instalaciones. Así pues en “Los Soches” el discurso es encarnado, la propuesta teórica encuentra su contraste con la realidad de las aulas y las vidas de los estudiantes y maestras, el sentido de la intelectualidad y la entrega de sus docentes se materializan en cada clase, muñecón y comparsa.

La apuesta por hacer de la educación artística el eje articulador del currículo es una vía de alto potencial para trabajar con los niños, acercarse a su mundo y que sus inquietudes, saberes y experiencias entren en diálogo con los saberes escolares y las experiencias y conocimientos de las maestras y las comunidades a las que pertenecen los estudiantes. El carnaval es la forma más visible de la articulación de estos saberes, dado que en la fiesta

confluyen tanto las artes, las matemáticas, el lenguaje y las ciencias sociales, como los relatos, emociones y conocimientos de maestras, niños y comunidades, los cuales van generando procesos de concienciación en los diversos agentes implicados en la celebración del carnaval, construyendo de esta manera el sentido, la pertinencia y la pertenencia de la escuela y los saberes que ella circulan, llenando los vacíos que las competencias, el individualismo y los modelos importados y descontextualizados han dejado en la escuela.

En segundo lugar el ejercicio profesional adquirió otra perspectiva que dista mucho del rol tradicional del psicólogo, en el cual se asume una postura desligada de la realidad de las personas y situaciones sobre las que se interviene o investiga, utilizando métodos que alejan al psicólogo de los significados y sentidos de los fenómenos que son objeto de su estudio, cayendo en la trampa de creer que la ciencia es neutra y jamás responde a ningún interés. El psicólogo debe dejar de lado el afán cientificista de estandarización y validación en el cual lo importante son los instrumentos de medición y las técnicas de depuración, para comenzar a reconocer a las personas y sus historias, que son la base de cada interrogante que surge de la creatividad del investigador y hacen posible el avance en el frágil cuerpo de conocimientos de la Psicología. Por lo tanto el rol del psicólogo ha de continuar reinventándose a través de cada investigación e intervención, acercando cada vez más a los profesionales de ésta disciplina al conocimiento de las condiciones de vida, las experiencias y cosmovisiones de los diferentes grupos humanos; propiciando un verdadero trabajo interdisciplinario y un dialogo de saberes que permitan ahondar en la complejidad de los eventos estudiados y en la multiplicidad de miradas y voces. De esta manera se enriquece la labor del psicólogo, se crea otra identidad con su ejercicio profesional y se hace aún más relevante y pertinente el trabajo y los aportes de la Psicología y sus profesionales.

En este sentido la Psicología como disciplina cuya utilidad “residiría no en su capacidad de predicción y control, sino en tanto saber/experiencia humana que haría posible, a través de un mayor conocimiento de las posibilidades de lo humano, interacciones con mayor sentido, de mayor reciprocidad y más libres” (Sáenz y Zuluaga, 2004: 23), debe comenzar a replantear sus fundamentos epistemológicos, éticos y metodológicos que le permitan construir una identidad disciplinar propia, aproximarse a la comprensión de la experiencia

humana, consolidar su compromiso con la transformación social y contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas, no en términos de la adaptación del sujeto a unas condiciones económicas, históricas y sociales que aparentan ser naturales y predeterminadas, sino en términos del reconocimiento de las posibilidades de cambio que pueden ser agenciadas por los sujetos, trascendiendo la dimensión personal y que con base en la solidaridad, transformen los espacios colectivos y públicos.

Por último en lo personal, la labor de investigador me ha hecho comprender que a pesar que los intelectuales no transforman la realidad, tampoco son quienes la contemplan como si estuviesen ubicados en ningún lugar y sin ningún compromiso. Tenemos la obligación y el derecho a aportar nuestro talento y conocimiento para hacer públicos y significativos los productos de la imaginación humana, brindando de esta forma esperanza a los pueblos y sujetos que han sido excluidos históricamente.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A. Del Río, P. (1998). Educación y desarrollo en la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo. En *Desarrollo psicológico y educación* Tomo II. Madrid. Alianza.
- Álvarez, D. (2006). Perspectiva cultural. Educativa y política de la biblioteca pública. En *CERLALC. Para llevarnos mejor. Memorias semana de la lectura*. Bogotá, Colombia Septiembre 24 – Octubre 2 de 2005. Bogotá. CERLALC:
- Arango, C (2004). *Los Soches: Entre lo divino y lo humano*. Trabajo monográfico, Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología. Universidad Nacional de Colombia.
- Bogotá, Alcaldía Mayor, Secretaría de Gobierno. (2004) *Proyecto de acuerdo por medio del cual se crea y desarrolla el Carnaval de Bogotá y se dictan otras disposiciones*. Bogotá. Secretaría Distrital de Gobierno. Disponible en: [http://www.segobdis.gov.co/documentos/relaciones\\_concejo/proyectos/156.doc](http://www.segobdis.gov.co/documentos/relaciones_concejo/proyectos/156.doc)
- Borja, J. (2001). *La ciudad y la nueva ciudadanía*. Conferencia presentada en el “Forum Europa”. Barcelona.
- Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña. En *Memorias del Seminario Internacional de Educación Ciudadana*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2004) *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*. Bogotá Ministerio de Educación Nacional.
- Davídov, V. (1987). Análisis de los principios de didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. En *Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú. Ed Progreso.
- Delgado, M. (1999) *El animal público*. Barcelona. Anagrama.
- Dewey, J. (1958). *El público y sus problemas*. Buenos Aires. Angora.
- Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Galperin, P. (1987) Sobre la investigación del desarrollo actual del niño. En *Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú. Ed Progreso.

- Garay, J. (2000). Una nota sobre la construcción de lo público. En *Memorias del V Encuentro iberoamericano del tercer sector: Una propuesta de movilización e inclusión alrededor de lo público*. Disponible en [http://www.colombiatercersector.org/centro\\_descargas/documentos\\_word/lo\\_publico/Const\\_Publico.doc](http://www.colombiatercersector.org/centro_descargas/documentos_word/lo_publico/Const_Publico.doc). Gómez, E. (2005). *Ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales*. España. Universidad de Málaga.
- Giroux, H (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía de crítica de la época moderna*. Siglo XXI editores. México.
- Giroux, H (1999) *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores. México.
- Guevara, G. (2001) *Democracia y educación*. México. Instituto Federal Electoral.
- Hampshire, S. (2002). *La justicia es conflicto*. Madrid España. Siglo XXI Editores.
- Husserl, E. (1993). La Psicología en la crisis de la ciencia europea: Conferencias de Praga, noviembre de 1935. En *Edmund Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlass 1934-1937*. Londres. Reinhold N. Smid, Husserliana XIX, Dordrecht
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En Velasco, H; García, J; y Díaz, A (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Morata.
- Jaramillo, R. (1999). El papel del maestro como formador en valores. En *Volver a la pedagogía. Serie Vida de Maestro No 10*. Bogotá. IDEP.
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Barcelona, España. Paidós Básica.
- Miñana, C. (2006). *Entre el Estado y el mercado: la construcción de lo público en la escuela colombiana. 1994 – 2005*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Miñana, C. (2002). Fiesta, maestros y escuela: Una exploración de las relaciones escuela – cultura entre los Nasa. En *Actas del IX Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español*, Simposio 9: Multiculturalidad, inmigración y políticas educativas de flexibilidades, permeabilidades y resistencias. Barcelona.
- Miñana, C. (2002a). *Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre usos y desusos de fiestas en la escuela*. Disponible en <http://www.unal.edu.co/red/docs/escuelamodernizadoraCM.pdf>
- Miñana, C. (2002b). Interdisciplinariedad y currículo. Un estado del arte. En Miñana C. *Interdisciplinariedad y currículo: Construcción de proyectos escuela - universidad. Memorias del V Seminario Internacional*. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED. Bogotá.

- Montealegre, R. (1994) *Vygotski y la concepción del lenguaje*. Cuadernos de Trabajo No 8. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Múnera, L. (2001). *La tragedia de lo público*. En Trans N. 1. Revista de la Sede Bogotá. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Nagel, T. (2001) *Igualdad y parcialidad*. Barcelona. España. Paidós.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Barcelona, España. Paidós.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una interpretación a nivel múltiple. En Velasco, H; García, J; y Díaz, A (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2000). La escuela pública en la sociedad de la información. En *Opinión Actual No 22*. Universidad de Málaga.
- Pérez, A. (1995). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J., y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata.
- Revesz, B. (2006) *¿Qué significa pensar la lectura como asunto de política pública?* Disponible en: [www.cerlalc.org/ilimita/secciones/servicio\\_info/doc/conferencia2.pdf](http://www.cerlalc.org/ilimita/secciones/servicio_info/doc/conferencia2.pdf)
- Rodríguez, J-G. (Director) (2006). *Diseño de la metodología de evaluación de los servicios de promoción de lectura y extensión cultural de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas BIBLIORED*. Bogotá. Programa RED Universidad Nacional de Colombia. Documento no publicado
- Rodríguez, J-G. López, F. (2005). *Las relaciones cultura – comunicación – educación en el contexto de la ciudad*. En Comunicación y escuela. Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá. Ed. SB impresores.
- Rodríguez, J-G. (2005a). *Educar y ser maestro: Mucho más que enseñar*. En revista Educación y Cultura No. 68. Bogotá. FECODE.
- Rodríguez, J-G. (2004). *Investigación cooperativa escuela – universidad, formación del profesorado y construcción del currículo*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz, J. Zuluaga, O. (2004). Las relaciones ente Psicología y pedagogía: Infancia y prácticas de examen. En *Memoria y Sociedad, Vol. 18 No 17 junio - diciembre*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana
- Sánchez, Y. (2000). *Vygotski hoy*. Cuadernos de Trabajo No 21. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2005). *Lineamientos de evaluación para Bogotá*. Serie Lineamientos de Política. Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.
- Tezanos, A. Muñoz, G. Romero, E. (1983). *Escuela y comunidad: Un problema de sentido*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, D. Camelo, R. (2001). Creación de una ludoteca en la Escuela Distrital Los Soches. En Avellaneda, A & otros. *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Uricoechea, F. (2001). Lo público: historia y estructura. En *Trans N. 1. Revista de la Sede Bogotá*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Carnaval SolOriental*. Disponible en <http://www.pedagogica.edu.co/usr/anexos/L1-041%20.doc>
- Vygotski, L. (1989) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed. Crítica,
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H; García, J; y Díaz, A (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Morata.
- Yáñez, J. Fonseca, M. (2003). Teorías y narraciones sobre la educación moral. En *Revista Colombiana de Educación* N. 45. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Yáñez, J. Fonseca, M. (2004). Kohlberg y la educación moral. En *Diálogos. Discusiones en la Psicología contemporánea*. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Zaporózhets, A. (1987). Estudio Psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. En *Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú. Ed Progreso.