

VERSIÓN N°. 4

PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LAS ARTES Y LA CULTURA

Contrato Interadministrativo
No. 4148.010.27.1131-2017
Universidad del Valle en
Mi Comunidad es Escuela

Santiago de Cali, junio 2018

Elaborado por: Guillermina Mesa Cobo. PhD.
Profesora Universidad del Valle
Coordinadora Académica del Proyecto
MCEE desde las Artes y las Culturas
Cali, junio de 2018

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

1. Marco Legal de la propuesta	3
2. Lineamientos Conceptuales	4
3. Lineamientos metodológicos	18
3.1. Estrategias metodológicas de Intervención.....	20
3.1.2 Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI).....	21
3.1.3 Descripción de los momentos de la SARI	26
3.1.4 Secuencia de Actividad Recreativa (SAR)	30
3.1.5 Descripción de las fases de la (SAR)	31
4. Objetivos Generales y Actividades del Contrato Interadministrativo y las fichas EBI 93 y 96.	34
5. Referencias Bibliográficas	45

Presentación

Este documento, presenta algunos lineamientos conceptuales y metodológicos para los proyectos: Fortalecimiento de las competencias básicas desde las artes y la cultura y Capacitación en iniciación y sensibilización artística para fortalecer el vínculo comunidad – escuela, dentro del marco del Proyecto Mi Comunidad es Escuela (MCEE).

La propuesta tiene como referentes los datos globales obtenidos en un examen preliminar de la implementación del proyecto en campo (en proceso); la verificación del cumplimiento de los compromisos de los distintos equipos –académico, de campo y operativo- con el Contrato Interadministrativo entre la Secretaría de Cultura Municipal y la Universidad del Valle, bajo la responsabilidad de la Facultad de Artes Integradas; las fichas EBI y los lineamientos del Proyecto Marco Mi Comunidad es Escuela de la Alcaldía de Santiago de Cali¹.

El documento se organiza de la siguiente manera: En primer lugar, se mencionan los referentes de Ley. En segundo lugar, se plantean algunos lineamientos conceptuales que, por un lado, orienten la implementación (metodología) en campo y, por otro lado, tracen rutas de construcción conceptual y metodológica durante la ejecución del proyecto en proceso; En tercer lugar, se presenta la metodología y las estrategias metodológicas para el desarrollo de los proyectos. Además, se propone una reorganización general y los requerimientos para el funcionamiento del conjunto de equipos profesionales responsables del proyecto (Anexo).

¹ Documento de circulación interna. Secretaria de Educación Alcaldía de Santiago de Cali.

1. Referentes de Ley

Entre los diferentes conjuntos de leyes nacionales e internacionales orientados a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; al mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo integral, mencionamos los siguientes:

- Convención Internacional de los Derechos de niños y Adolescentes. Naciones Unidas 1989-
- LEY 1098 DE 2006 (noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. El Congreso de Colombia.
- LEY 70 DE 1993 (agosto 27) "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. El Congreso de Colombia", CAPITULO VI Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural.
- LEY Estatutaria 1618 de 2013 (febrero 27) Diario Oficial No. 48.717 de 27 de febrero de 2013 Congreso de la República Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 115 de 1994 General de la Educación
- Competencias MEN 2012
- Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2016-2019 “Cali progresa contigo”
Ley 115 de 1994
- Proyecto Mi Comunidad es escuela Cali con Calidad y Pertinencia, específicamente en lo que se refiere a los Componentes 3 y 4 La escuela es mi comunidad (2016)

2. Lineamientos conceptuales

El principal referente conceptual para definir los ajustes que aquí se presentan, es el Proyecto Mi Comunidad es Escuela, Cali con Calidad y Pertinencia, específicamente en lo que se refiere a los Componentes 3 y 4 La Escuela es Mi comunidad (2016), producido por las Secretaría Municipal de Educación en articulación con las Secretarías Municipales de Cultura, Paz y Cultura Ciudadana, Deporte y Recreación.

El enunciado que da el nombre al Proyecto Mi Comunidad es Escuela desde las Artes y las Culturas –pluralización del subtítulo-, establece de entrada la relación Comunidad-Escuela. Sin embargo, al iniciar con un apocope del pronombre posesivo mío, configura una metáfora que de ningún modo puede pasar desapercibida. Si bien, exige definir una postura conceptual respecto al término comunidad, el enunciado está cargado de connotaciones y sugerencias: pertenencia, ubicación en un lugar y diferenciación con otros actores de la ciudad, identidad, diversidad cultural y étnica, afecto, encuentro, etc. También exige, una redefinición de la noción de ciudad en contexto desde una perspectiva sociocultural e histórica, es decir referida a la ciudad de Santiago de Cali una ciudad diversa, mestizada y plural. Expresada más exactamente como “caleñidad” noción acuñada por Alejandro Ulloa (2006).

La caleñidad es una construcción colectiva e identitaria que resulta de las interacciones complejas entre formas culturales que provenían de la sociedad tradicional vallecaucana (articuladas en torno a la hacienda esclavista del siglo XVII al XIX), formas que se reproducen hasta el siglo XX y luego se mezclan – no sin contradicciones – con formas culturales provenientes de la modernización capitalista de la sociedad colombiana, y con formas culturales de los inmigrantes que llegan a Cali, desde diferentes regiones, a lo largo del siglo XX y sobre todo después de 1940. (p.7)

La caleñidad, como modo de ser colectivo, cocinado con muchos ingredientes de distinta procedencia y origen, se fue creando paulatinamente y caracterizó a la ciudad durante cierto tiempo hasta llegar a ser hegemónica y después se diluyó en la transición al siglo XXI, como manifestación de una crisis simbólica, es decir una crisis de representación de la ciudad por parte de sus habitantes, asociada directamente a la crisis económica y social, ética y política, urbanística y cultural de Cali. Esta crisis a la vez ha suscitado inquietudes y preocupación por la situación actual y el futuro inmediato, movilizandando formas de acción y reflexión que actualmente se expresan por distintos medios. (p.27)

Desde esta concepción de “caleñidad”, es inevitable imaginar que el postulado “Situado-diferencial” alude a una comprensión política que intenta, en el sentido que atribuye Jhon Dewey (2001) a la transformación de la educación mediante un proyecto democrático y democratizador. De ahí que la materialización de esta política dependa, en gran medida de quienes asumimos responsablemente la ciudadanía, en el lugar que nos corresponda en el proyecto para hacerlo realidad.

Es necesario comprender que un proyecto tan ambicioso, por su naturaleza y alcance, tiene que ser una construcción conjunta que se afina y ajusta permanentemente tanto conceptual como metodológicamente conjuntamente con los directivos docentes, docentes, familias y comunidades de los contextos de las IEO y sus sedes. En cuanto a los proyectos específicos del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, a cargo de la Facultad de Artes integradas de la Universidad del Valle, cabe subrayar la puesta en juego de las sensibilidades y la creatividad de los artistas, pedagogos y recreadores, quienes participan para ejercer ciudadanía y construir caleñidad.

Desde la perspectiva esbozada, se propone elaborar progresivamente, una conceptualización más rigurosa sobre la relación escuela pública (IEO y sus sedes) con las comunidades del

entorno, en el sentido más amplio e inclusivo de los términos. De modo que se dé el mismo peso específico, tanto a la comunidad como a la escuela, -en palabras de (Mulford, 2018) comunidad como “entorno vital” - en el que están inmersos culturalmente principalmente los estudiantes, sus familias y, en algunos casos, hasta los mismos docentes y responsables del proyecto en campo.

Tomar como centro exclusivamente la escuela y sus actores, dejar de lado la diversidad cultural y las sensibilidades de los actores comunitarios, en el proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, sería como renunciar de entrada al principio filosófico orientador que consiste en el “Apoyo situado y diferencial” a las IEO y sus sedes. Significaría, de algún modo, incurrir en las posturas de la educación tradicional, por no decir escolástica: una escuela de puertas cerradas a la vida cotidiana de los estudiantes, a sus riesgos, vulnerabilidades y al mismo tiempo, a la riqueza que contiene su diversidad cultural con sus expresiones, recuerdos y olvidos de sus lugares de origen. Quizá por ello, cabe la precisión y pluralización en el enunciado “Desde las Artes y las Culturas” que da nombre al proyecto MCEE “Fortalecimiento de competencias básicas a través del arte y la cultura e iniciación y sensibilización artística”² De esta precisión dan cuenta conceptualmente Martín Barbero (1987) Cole y Scribner (1977) García Canclini (2001) Bajtin (1990) Mandoki (2006) entre otros.

Aunque la tarea de redefinir el concepto de cultura no corresponde a los propósitos de éste documento, es necesario precisar que nuestra opción de cultura tiene que ver con una concepción en la que se abre espacio, en palabras de Martín –Barbero (1987)

“(…) al mestizaje que no es sólo aquel hecho racial del que venimos, sino la trama hoy de modernidad y discontinuidades culturales, de formaciones sociales y estructuras de sentimientos, de memorias e imaginarios que revuelven lo indígena con lo rural, lo rural con lo urbano, el folklore con lo popular y lo popular con lo masivo” (p. 10)

² Documento de circulación interna Secretaría de Educación (2016) numeral 2.4.2. p. 18).

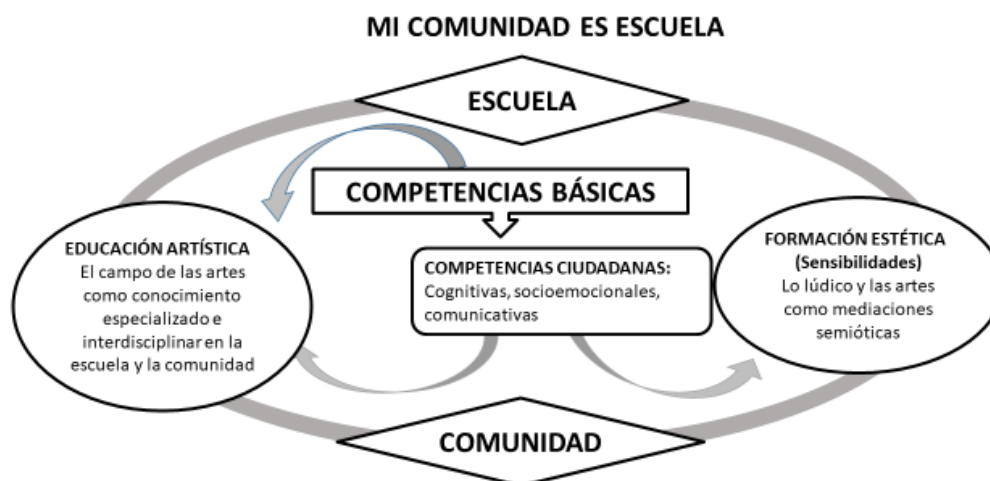
Desde esta apertura sobre la concepción de cultura, pensada desde la diversidad latinoamericana por Martín Barbero, el Proyecto MCEE desde las Artes y las culturas tiene, en adelante, la tarea de hilar más finamente para comprender el complejo entramado social y cultural que constituye las comunidades y escuelas públicas caleñas a las cuáles está orientado. Más que asumir la diversidad como un hecho multicultural³ se trata de asumir una actitud *intercultural* que según Cortina (1997) (citado por Amparo Muñoz Ferriol, 2009)

La actitud intercultural se opone a la actitud etnocéntrica y supera las carencias morales de la actitud relativista (Cortina et al, 2004. p.170-172)- El etnocentrismo implica acercarse a otras culturas con actitud prepotente o paternalista. El relativismo, sin embargo, recomienda mostrarse tolerante con las diversas manifestaciones culturales. Esto último representa un avance moral respecto a las actitudes etnocentristas. Pero ninguna de las dos actitudes fomenta *“el encuentro” entre las diferentes culturas, siendo esta la seña de identidad fundamental de la actitud intercultural.* (p. 200) (la bastardilla es nuestra)

La importancia del concepto amplio de apoyo situado y diferencial, conduce necesariamente a la reflexión sobre qué se entiende y cómo se diferencian las artes de la estética y estos, de la educación artística, las sensibilidades en la escuela y en la comunidad. Para dar una idea de estas diferenciaciones conceptuales será necesario sobrepasar el sentido común y el carácter elusivo de los términos. Obviando por lo pronto la cita de autores que han estudiado las temáticas, planteamos una postura inicial a partir de la siguiente gráfica.

³ El multiculturalismo se puede entender como un hecho social que se produce cuando tienen que convivir en un mismo espacio social de gentes que proceden de diversas culturas (Lamo de Espinosa, 1995. P. 14-18 citado por Amparo Muñoz Ferriol, 2009. Capítulo 9 p.199)

Gráfica N° 1.



Fuente: Mesa, G. (2018)

El objeto del Proyecto Mi Comunidad es Escuela desde las Artes y las Culturas es: el fortalecimiento de las competencias básicas. Las artes al hacer parte del currículo escolar, contribuyen a la construcción de competencias básicas y ciudadanas. Sin embargo, en la escuela tradicional las artes han estado ausentes o han sido objeto del equívoco que se extiende a las demás áreas del currículo, por ejemplo, las matemáticas: algunos maestros clasifican y seleccionan para aprender solo a quienes poseen “talento”. La educación artística, a pesar de tener lugar en la Ley 115 de 1994⁴, es la menos favorecida en la jerarquización de los conocimientos disciplinares y en las prácticas escolares. Razón por la cual, en algunas IEΘ

⁴ Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación. ARTICULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán ue ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

públicas o privadas para completar la asignación académica se desplaza a un docente de otra área, a la asignatura de educación artística o definitivamente se reemplaza por asignaturas consideradas más importantes para el desarrollo cognitivo. De algún modo, la no valoración de la educación artística y de la formación de sensibilidades (estética y ética), explica también las resistencias de algunos directivos y docentes para entender la transversalidad y potencialidad de la educación artística en sus instituciones, pero es justamente esta incomprensión lo que funda el reto del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas actualmente en proceso.

La pregunta por el arte y la estética en general ha sido asumida a lo largo de la historia por la filosofía y más tarde por las distintas disciplinas del conocimiento. Aunque el concepto de arte deberá ser explorado y trabajado en profundidad, podemos afirmar de entrada, con el riesgo de equivocarnos, que las artes en general no se pueden definir como lo “bello” o lo “culto” y que arte y estética no son sinónimos. Mandoki (2006) sostiene, “lo bello es una de tantas categorías en la producción de efectos sensibles, tantas como adjetivos existen en un lenguaje, y el arte es sólo una de sus manifestaciones, aunque sea la más espectacular.” (p.17).

La pregunta por la educación artística y su papel en el desarrollo ha sido objeto de una tensa polémica que funda algunos interrogantes, por ejemplo, sobre la diferencia entre ¿formar académicamente en un arte o formar a través del arte?. Esta pregunta nos permite hacer el segundo enunciado en la presente versión de la propuesta inicial del Proyecto MCEE desde las Artes y la Cultura, pues, consideramos que es crucial la distinción entre la formación académica de los artistas, la educación artística y la estética en la escuela, especialmente cuando se trata de potenciar un encuentro de apropiación entre los actores de las comunidades y las escuelas (IEO y sus sedes de Cali).

Esta propuesta asume el conjunto de las artes, como uno de los campos interdisciplinarios con mayor potencial para el desarrollo de las competencias básicas, que cada estudiante construye

durante su paso por la escuela, sin olvidar que la actividad constructiva del estudiante se realiza en torno a contenidos, sensibilidades y subjetividades socialmente preexistentes.

Desde el punto de vista pedagógico, en el caso específico del proyecto MCEE en Artes y Estética, no es suficiente con ser artista, se requiere un saber pedagógico con un enfoque interdisciplinario e integrador de las artes; de un mediador insustituible, que puede ser el profesor de artes o alguno (s) de los profesores de otras áreas con una alta sensibilidad y valoración de las artes. De acuerdo con Solé (1991) “Se puede y se debe enseñar a construir y si nadie puede suplir al estudiante en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice” (p.27) En ese mismo sentido, afirma Jovë Peres, J. (2002),

El arte puede tener, entonces, en la escuela un relevante papel. (...) Pero, naturalmente, el arte no da, por sí mismo, soluciones educativas. Solo los educadores pueden convertir al arte en uno de los aliados básicos de su quehacer. Lo cual no debe obstar para que sepan recabar y conseguir la colaboración de personas con una formación en arte superior a la suya. (p.187)

Aplicada esta formulación al proyecto, cabe profundizar conceptual y metodológicamente en las actividades de acompañamiento al docente de artes, pues, tanto en la planificación y el acompañamiento en el aula, como en la sensibilización hacia las artes y la vida cotidiana comunitaria, deben ser enriquecidas. Primero con la participación de otros docentes, de tal modo que se produzca un proceso creciente hacia el trabajo interdisciplinario. Segundo, con la suficiente apertura hacia el papel de las artes como mediaciones semióticas, es decir como herramientas para construir nuevos significados y sentidos que propicien diálogos entre la escuela y la comunidad.

La re-significación de la estética como sensibilidades en su acepción griega originaria (Martín-Barbero, 1987; Mandoki, 2006), permite comprender la distinción entre artes y estética, especialmente cuando el proyecto vuelve la mirada al sentido del encuentro entre la comunidad y la escuela; entre el arte como mediación y los estudiantes de básica secundaria que viven la adolescencia, Piaget (1987-1994) o, edad de transición Vygotsky (1996) Krauskopf, y Suárez, (1995) sobre los grupos de pares adolescentes; Krauskopf (1994,1996,199,2000) en contextos socioculturales donde además de la insatisfacción de sus necesidades básicas se produce una depauperación en el terreno simbólico, afectivo y emocional.

Quizá el puente menos visible hoy en día tanto para los contextos comunitarios -en los que se incluye la familia- como para la escuela, sean las artes como mediación semiótica y, la estética, definida como sensibilidades, en tanto estas, hacen posible la transposición de los lenguajes de la violencia cotidiana en todas sus diversas formas, a lenguajes de mayor complejidad simbólica. –Por ejemplo, los juegos dramáticos que se apropian del teatro y al mismo tiempo, estos juegos pueden ser punto de base en la producción teatral- para representar y presentar las realidades.

También, porque si en algo influye la estética, comprendida como sensibilidades, es en la construcción de competencias ciudadanas (cognitivas, socioemocionales y comunicativas) y la transversalidad frente a las demás áreas. Por ello, en la intervención del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas se hace necesario comprender que no es inherente a las artes por sí mismas transformar a las personas sino la interacción de carácter participativo, la experiencia grupal y colaborativa, no excluyente entre escuela y comunidad, docentes/ estudiantes/ pares, padres e hijos en la que las artes actúan como mediaciones para construir nuevos sentidos de la realidades.

Las artes al intervenir como mediaciones semióticas, logran transformaciones significativas en la vida y el desarrollo de las personas; enriquecen la experiencia estética que se cuece en la vida cotidiana, encauzan los proyectos de vida hacia las artes como lo ha formulado J. Dewey (1980 citado por Mandoky 2006) al preguntarse “¿Cómo es que el diario hacer de las cosas se convierte en esa forma de hacer que es genuinamente artística? ¿Cómo es que nuestro disfrute cotidiano de escenas y situaciones se desarrolla en una satisfacción peculiar que caracteriza la experiencia que es enfáticamente estética? (p. 167) Reinterpretando a J. Dewey en su obra “el Arte como experiencia” (Mesa, 2017) sostiene que,

(...) es desde la vivencia participativa, mediada por lo lúdico (en el sentido más amplio del término) y las artes, seguida por la reflexión individual o conjunta de la misma, que se configuran las experiencias significativas y se desarrollan competencias ciudadanas con sentido ético y estético. (p.12)

Un nutrido grupo de autores, es referente obligado en el tema de la Educación Artística escolar para el Proyecto MCEE desde las artes y la estética, empezando por Viktor Lowenfeld (1972) uno de los más conocidos entre los iniciadores de la educación artística en Norte América, pasando por las teorías de Lev Vygotsky (1979; 2.000; 1986) hasta los más celebrados en la actualidad como Daniel Goleman (2009) o Martha Nussbaum (2010) por mencionar solo algunos. Aunque los enfoques teóricos de estos autores puedan ser disímiles, coinciden en subrayar la importancia de la inclusión de las artes y de la estética en los procesos educativos escolares, como un componente esencial para el desarrollo integral de los educandos que, traducido al discurso de las competencias básicas, puede asimilarse a nociones tales como desarrollo de la capacidad creadora, construcción de imaginación creadora, creatividad.

Uno de los autores que ha hecho mayores aportes para comprender el valor y el papel de las artes como mediaciones semióticas en la escuela, su papel en el desarrollo específicamente de

los niños, niñas y adolescentes, es Vygotsky (1986). Quizá la más importante de sus formulaciones en tanto contribuye a la comprensión de la imaginación creadora es la siguiente:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. *Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica.* En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (p. 2) (La bastardilla es nuestra)

Reinterpretando a Vygotsky se planteamos la importancia de dar centralidad a “la imaginación como base de toda actividad creadora” dando sentido a las artes, en tanto mediaciones semióticas que se constituyen en uno de los soportes para el fortalecimiento de las competencias básicas, que se construyen desde las demás áreas del currículo escolar de la básica secundaria en las IEO y sus sedes. La imaginación creadora es según Vygotsky (1986) una función psicológica (individual e interna) que requiere de la presencia de la abstracción, la voluntad, el deseo, la memoria voluntaria, sentido de la realidad, emoción... Desde el punto de vista externo

(social) la imaginación creadora depende de la riqueza sociocultural, de la comunicación con otros, del dominio de la lengua materna y otros lenguajes lúdico-creativos (Mesa, 2009). La imaginación creadora requiere a su vez del sustento y construcción ética y estética (sensibilidades) especialmente con poblaciones de adolescentes y jóvenes vulnerables.

Desde este punto de vista la influencia de las artes concebidas como mediaciones semióticas, en los contextos comunitarios, tiene necesariamente que asumirse como el reconocimiento de la diversidad de las sensibilidades populares configuradas en el doble aspecto sociocultural al que aluden Gómez y González (2012). Por un lado, el aporte de procesos vivenciales siempre acompañados de la reflexión sobre las mismas, de tal modo que se configuren quiebres y rupturas con el modelaje homogenizante de las sensibilidades juveniles populares con fines a la construcción de nuevas subjetividades e intersubjetividades. Por otro lado, el fortalecimiento de las “culturas juveniles”, nuevas manifestaciones creativas que incorporan memorias y herencias del pasado para reinventar el presente de la mano con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Desde esta perspectiva el proyecto MCEE desde las Artes y la Estética, no se reduce a la conformación de grupos artísticos ni en la escuela ni en las comunidades, estos son productos de procesos integrados e integrales, que se describen en la metodología. Es necesario desarrollar procesos intensivos y vinculantes en los que se manifiesten los sentires, las expresiones artísticas, artesanales y las lecturas del mundo (Freire, 2004), que se hacen desde la comunidad hacia la escuela mediante un intercambio dinámico y participativo de las “experiencias estéticas y artísticas”, de modo que los actores comunitarios en su conjunto, empiecen a valorar a partir del proyecto MCEE, la educación en general y la educación artística en particular y, de modo

muy especial, a los docentes⁵. En este sentido tanto los movimientos indígenas, como las negritudes y de género que se han asentado en los contextos urbanos y rurales de la ciudad de Cali, deben ser reconocidos en sus manifestaciones culturales y ambientales, en sus modos de hacer y Ser, en sus tradiciones. No reconocer su existencia en el proyecto MCEE desde las Artes y las culturas... sería considerar que la cultura se define como lo culto en franca oposición con lo popular.



Fuente: Mesa, G. 2018

La formulación que hace Coll (1990) respecto a la relación entre el desarrollo y el contexto socio cultural,

⁵ Según los balances que arrojan las Pruebas Pisa en el panorama internacional se dice que Finlandia logró estar entre los primeros lugares por la valoración social de los docentes. “Ahora, hay más aspirantes a ser maestros entre la población joven”

(...), el proceso de desarrollo tiene una dinámica interna, como han puesto de relieve los trabajos de Piaget, pero el despliegue o, mejor aún, la forma que toma esta dinámica interna es inseparable del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo, es inseparable de la adquisición de saberes culturales, de la realización de una serie de aprendizajes específicos. (p. 440)

apunta no solo a las competencias básicas que se construyen desde las distintas áreas del currículo, sino a las competencias ciudadanas que se aprenden primero en la familia y se afianzan en la convivencia escolar. La convivencia cotidiana tanto de la escuela como de la familia entran en tensión permanentemente: los problemas interpersonales entre directivos y docentes, entre docentes y estudiantes, se tratan independientemente de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, como si correspondieran a una esfera distinta del desarrollo integral que debe provenir idealmente de la familia para continuar en la escuela.

Los conflictos se resuelven casi siempre con los mismos mecanismos punitivos tradicionales de inculpación de unos a otros. Hoy en día, la intervención con estudiantes adolescentes es muy compleja desde todo punto de vista. La Convención Internacional sobre los derechos del niño, aprobada por unanimidad por los treinta países participantes en la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989, con la decidida participación de América Latina como afirma, García Méndez (2007)⁶ es uno de los acontecimientos más importantes del S.XX.

⁶ García Méndez (2007) A la fecha, todos los países del planeta, con dos únicas excepciones –Estados Unidos y Somalia– han ratificado esta Convención. La región de América Latina y el Caribe ha sido pionera en el proceso mundial de ratificaciones de este tratado internacional, omnicompreensivo de los derechos humanos de todos aquellos que aún no han alcanzado los dieciocho años. Más aún, todos los países de América Latina y el Caribe no sólo han ratificado la Convención, sino que además la han transformado en ley nacional mediante un trámite de aprobación parlamentaria. (p.27)

La Convención constituye, sin lugar a dudas, un cambio fundamental determinando una percepción radicalmente nueva de la condición de la infancia. Del menor como objeto de la compasión-represión, a la infancia-adolescencia como sujeto pleno de derechos, es la expresión que mejor podría sintetizar sus transformaciones. La Convención constituye un instrumento jurídico para el conjunto del universo infancia, y no sólo para el menor abandonado, delincuente, como resultaba de la letra y más aún de la praxis de las legislaciones inspiradas en la doctrina de la situación irregular. (p.185)

La cita anterior, resume un siglo de legislaciones internacionales y de transformaciones sobre la categoría infancia y adolescencia, desde la creación de los Tribunales de menores, en 1899, en Illinois EE. UU hasta 1989 año en el que se aprueba la Convención Internacional de los Derechos de los niños. Desde nuestra interpretación, García Méndez (1992) plantea la marcada diferencia entre las legislaciones que antecedieron a la Convención y las que se han derivado de esta, especialmente en América Latina⁷, señalando la necesidad de cerrar la brecha entre las leyes y la realidad, entre los saberes científicos y las prácticas institucionales, especialmente las pedagógicas y jurídicas. En otros términos, mostrando cómo la nueva categoría infancia-adolescencia establecida en la Convención de 1989, prioriza la *inclusión* de todos los niños y niñas como sujetos de derechos. De ahí que, en su análisis crítico y detallado, el autor, exhorta a los países latinoamericanos a reformular las legislaciones que aún persisten en mantener los Códigos referidos a la subcategoría “menores” mediante los cuales se penaliza a la infancia-

⁷ Para mayor detalle en la cronología de las legislaciones, desde el punto de vista de las subjetividades sociales de la infancia- adolescencia, ver los siguientes autores:

García Méndez, Emilio (1992) La Convención Internacional de los derechos de la infancia: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. Nuevo Foro Penal, N° 57 en: <file:///D:/Users/ASUS/Downloads/4023-1-15398-1-10-20161126.pdf>

Romero, Susana (2007) Un siglo de legislación sobre infancia en América Latina. Un cuadro cronológico. (En Rodríguez Jiménez Pablo y Manarelli, María Emma, 2007 Coord. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

adolescencia infractora, aquella excluida de oportunidades de subsistencia y acceso a los derechos humanos.

Volviendo al proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas... el hecho de elevar a los niños, niñas y adolescentes a la categoría de sujetos de derecho, supone, además de conocer mediante una caracterización progresiva de la población juvenil de las IEO y sus sedes, una comprensión del papel de las artes y la estética en el aprendizaje de nuevas formas de autorregulación emocional; valores y actitudes éticas y estéticas tanto individuales como colectivas, -sin las cuales la imaginación creadora pierde su sentido respecto a la construcción de proyectos de vida y al ejercicio de una ciudadanía autónoma y participativa-. Además, influir en los maestros, coordinadores de disciplina y familias, para que se transformen o fortalezcan las relaciones e interacciones de ambos actores en formas de convivencia pacífica en la vida cotidiana.

Hasta aquí, hemos expuesto algunos lineamientos de orden teórico conceptual con el propósito de brindar orientaciones a los procesos metodológicos durante la implementación de la propuesta, con pautas para analizar los avances, debilidades y fortalezas con la colaboración del equipo Artes y las Culturas. A continuación, se presentan algunos lineamientos metodológicos.

3. Lineamientos metodológicos de la Propuesta

La propuesta metodológica que a continuación presentamos, tiene como principal referente el Contrato Interadministrativo entre la Secretaria de Cultura y la Universidad del Valle para el desarrollo de dos proyectos: "Proyecto MCEE para el fortalecimiento de las competencias básicas, desde la oferta formativa en arte y cultura, en instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali" y "capacitación en iniciación y sensibilización artística en comunas y corregimientos del municipio de Santiago de Cali" que define los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Implementar estrategias artísticas y culturales que fortalezcan las competencias básicas de los estudiantes de grados sexto a once de las Instituciones Educativas Oficiales

Objetivo General: Mejorar la oferta de ocupación del tiempo libre desde el arte y la cultura en comunas y corregimientos del municipio de Santiago de Cali.

Objetivos Específicos

1. Desarrollar herramientas en docentes y directivos docentes de las IEO que implementen componentes artísticos y culturales.
2. Fortalecer la oferta de programas culturales para estudiantes en el proceso formativo de competencias básicas dentro y fuera del aula.
3. Promover el acompañamiento de padres de familia desde el arte y la cultura en el proceso de fortalecimiento de competencias básicas de estudiantes de las IEO.
4. Sensibilizar a la comunidad sobre la importancia del arte la cultura a través de la oferta cultural del municipio.
5. Desarrollar programas de iniciación y sensibilización artística desde las instituciones educativas oficiales dirigidos a la comunidad.

A partir de los objetivos antes relacionados y con base en los lineamientos conceptuales precedentes, proponemos una orientación metodológica a partir de los siguientes lineamientos de intervención que recogen el espíritu del Proyecto Mi Comunidad es Escuela desde las Artes y las Culturas.

1. Los directivos docentes y los docentes de las IEO, desde su formación pedagógica y disciplinar (áreas del currículo Ley 115 de 1994) contribuyen permanentemente en la

construcción de las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes, únicos y últimos responsables de esa construcción. De ahí que, la sensibilización hacia las artes y la valoración de la diversidad cultural de los estudiantes y sus contextos comunitarios, potenciará la labor pedagógica de los docentes.

2. Es primordial que, para evitar la desescolarización, mientras los equipos interdisciplinarios de directivos docentes y docentes están reunidos trabajando en el proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, los estudiantes también sean atendidos mediante una de las estrategias metodológicas (SARI y SAR) previstas que se detallarán más adelante con énfasis en la construcción de competencias ciudadanas.
3. Las actividades extraescolares (Clubes de Talentos, Salidas Pedagógicas) que realiza el proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, deberán ser conocidas y autorizadas por la escuela y los padres de familia. Así mismo, será requisito el consentimiento informado, firmado por los padres o acudientes, para los registros fotográficos y filmicos.
4. El principio de acompañamiento situado y diferenciado, debe ser considerado en cada una de las estrategias y actividades de los procesos que se realicen con las IEO y con las comunidades.
5. Es indispensable considerar la articulación del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas con los Proyectos de los componentes 3 y 4 bajo la responsabilidad del IEP de la Universidad del Valle.
6. Será necesario establecer articulación entre la Secretaría de Cultura y el equipo académico del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas.

3.1 Estrategias metodológicas de intervención

El enfoque de recreación guiada o pedagógica que orienta la propuesta metodológica del proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, para el fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas, tiene una larga trayectoria de aplicación con distintos grupos poblacionales en la ciudad de Cali y otras regiones del país. La mayor parte de los procesos de intervención, en los cuales se ha aplicado la metodología, han sido objeto de investigaciones etnográficas realizadas por la línea de investigación Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle.

La propuesta metodológica que a continuación se presenta, busca cumplir con los objetivos de cada una de las actividades pactadas en el Contrato Interadministrativo No. 4148.010.27.1131-2017 entre la Secretaría de Cultura y la Universidad del Valle, en el marco de los Proyectos MCEE desde las Artes y las Culturas para el fortalecimiento de las competencias básicas y la formación,

El carácter participativo de la metodología de intervención mediada por la recreación guiada, propone dos tipos de procesos: SARI (Mesa, 2008) que significa Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva, un proceso secuencial de corta duración y amplia cobertura de participación. En contraste, la SAR (Coll y Mesa, 1998) es una Secuencia de Actividad Recreativa de mayor duración, aunque también, es de amplia cobertura de participación. Ambas propuestas metodológicas tienen como referentes teórico-conceptuales, la concepción de educación popular de tradición freiriana, convergente con el enfoque socio-cultural y constructivista de la concepción vygotskyana de la psicología y la educación, en el que se inscribe el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa (Coll y Cols, 1992).

A continuación, se describe la metodología de intervención con las dos estrategias metodológicas principales, SARI y SAR, que apuntan al fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas en las que lo lúdico y las artes tienen un papel protagónico como mediaciones semióticas para la construcción de nuevos significados y sentidos. Es importante anotar que tanto la SARI como la SAR son matrices abiertas y flexibles, requieren ser planificadas y evaluadas sesión por sesión por los equipos académico y de campo y proveen información valiosa sobre los cambios que se producen en los participantes.

3.1.2 Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva SARI (Mesa, 2008)

La Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva SARI, se estructura a modo de un micro-proceso que se desarrolla en sesiones y momentos interrelacionados en continuidad temática. La SARI en cada una de sus sesiones, tiene como propósito generar una experiencia de pensar y hacer conjuntamente un pequeño proyecto o tarea con objetivos compartidos en un mínimo de tiempo y a partir de una temática general, que puede emerger del grupo de participantes en la primera sesión o partir de una propuesta por parte de un equipo externo, como en el caso del proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas.

Desde la perspectiva del fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas, la SARI tiene como objetivo generar un espacio-tiempo de encuentro y de sensibilización entre pares (docentes y directivos docentes; estudiantes) y, en algunos casos, intergeneracional (actores de las comunidades de distintas franjas de edad, padres de familia y docentes, padres e hijos) a través de lo lúdico y las artes como mediaciones semióticas para la sensibilización, formación y reconocimiento de sí y de los otros. Es también, un espacio-tiempo para que emerjan las emociones y las formas de autorregulación de las mismas, a partir de una vivencia reflexionada y altamente creativa.

La SARI tiene el valor agregado de proporcionar información relevante al equipo de recreadores, en este caso al equipo de intervención del proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas. En tanto conserva rasgos de la investigación acción participativa, potencialmente es un proceso que permite reconocer con mayor profundidad las características de los participantes, sus necesidades, expectativas, conocimientos previos. El reconocimiento del grupo de participantes se complementa con la aplicación de cuestionarios individuales al iniciar y al finalizar la SARI. Es muy importante, además, realizar registros fotográficos o fílmicos del proceso para compartir posteriormente con los participantes, sus protagonistas, las comunidades y la ciudad.

La SARI tiene cuatro dispositivos pedagógicos desencadenantes y no jerarquizados que dotan de una dinámica interna o marco específico de referencia a la interactividad de los participantes, consisten en establecer una relación permanente entre lo individual y lo grupal; La vivencia y la reflexión para configurar experiencias significativas.

El primer dispositivo pedagógico, se refiere a las *preguntas generadoras* (Mesa, 2008) que surgen de la aproximación preliminar a las condiciones y características de los actores y, por supuesto, a los propósitos del proyecto marco o general de la intervención, en este caso, las preguntas generadoras actúan en concordancia con los objetivos y actividades (Fichas EBI 93 y 96) formulados por el proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas para el fortalecimiento de las competencias básicas, las competencias ciudadanas y las problemáticas emergentes.

Las preguntas generadoras surgen de la conceptualización de una temática que se establece en la planeación según el grupo de participantes y se modulan a partir de la primera sesión, para ello, se planifican sesiones semanales de evaluación y planeación con los equipos de campo y los docentes del equipo académico. Por ejemplo, si la intervención es con los docentes de las IEO o sus sedes (equipo conformado por docentes de artes y las otras áreas), los ejes temáticos

que se vehiculizan en las preguntas generadoras, corresponden a los objetivos metodológicos de la planeación.

El segundo dispositivo pedagógico, se relaciona con los problemas que, a modo de preguntas, consignas y explicaciones, formulan los recreadores y artistas con el objetivo de que los participantes expresen creativamente sus visiones sobre la temática que orienta la SARI en cada uno de sus momentos: apertura, exploración, negociación, evaluación y puesta en común.

Los problemas que pueden surgir de los participantes, aluden, a tres tipos de contenidos básicos sobre los cuales gira la interactividad entre el equipo de campo y los participantes: *conceptuales, procedimentales y de regulación grupal*.

Los problemas conceptuales se refieren a las nociones, saberes y conocimientos previos, experiencias, creencias, formaciones profesionales, etc. de los participantes (subjetividades) respecto a determinado tema o asunto puesto en cuestión por la pregunta generadora.

Los problemas procedimentales aluden a la postura pedagógica que asume el equipo de profesionales de campo, para explicar las técnicas y redefinir la actividad o tarea grupal. De este modo, los participantes desde sus habilidades y destrezas, pueden llevar a efecto representaciones simbólicas (externas), mediante la utilización de técnicas que la recreación guiada apropia de los lenguajes artísticos, de las tradiciones artesanales populares o las tecnologías, acuñados como “lenguajes lúdico-creativos” (Mesa, 1998).

La regulación grupal significa que al indicar el procedimiento para realizar una determinada técnica (gráfico-plástica, musical, juego dramático, etc.) los participantes, a su vez, negocian cómo representar sus puntos de vista, conceptos, creencias, tanto individuales como grupales

respecto al tema en cuestión, generándose una deliberación con argumentos conducentes a la negociación.

Aquí cabe subrayar que los lenguajes lúdico-creativos solo se construyen en la interactividad recreator-recreandos, entre pares, y en este caso, el equipo de campo; en otras palabras, los lenguajes lúdico-creativos se constituyen en un producto mediante una construcción conjunta, que tiene como soporte el diálogo –la lengua materna-, la argumentación, la relación en la diferencia y el respeto mutuo. Estos lenguajes son irrepetibles y, siempre, dejan productos visibles para compartir con los otros.

El tercer dispositivo pedagógico que se plantea en la interacción recreator/recreandos, en este caso el equipo de campo, corresponde a la emergencia de conflictos que deben resolverse mediante la negociación permanente y el cuidado, por parte del recreator (equipo de campo), que debe propiciar un clima de confianza, colaboración y solidaridad grupal.

Los problemas de regulación grupal y de autorregulación, tienen mayor expresión en el momento de la negociación, durante la síntesis y las puestas en común. La autorregulación y la regulación grupal consisten en potenciar la convivencia pacífica y optimizar las relaciones entre pares. Sobre este aspecto en particular afirma, Ortega (2005):

La convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes. Pero la convivencia, en este sentido positivo –el único que en mi opinión cabe, ya que no es lo mismo vivir juntos que convivir–, exige que cada persona sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes de su propia personalidad (auto concepto, autoestima, empatía cognitiva y emocional, afrontamiento honesto de la parte personal de tareas comunes, etc.) así como elementos interpersonales (comunicación, interacción, negociación y,

muy especialmente y sobre todo, reciprocidad moral, ya que sólo sobre ella es posible planificar y ejecutar los otros procesos). (p.33)

El cuarto dispositivo pedagógico es de carácter transversal, corresponde a la evaluación que tiene una doble modalidad. Por un lado, la evaluación es permanente, se manifiesta en la reflexión de los participantes sobre su propia vivencia del proceso y su interacción con los otros; emerge, específicamente en la *síntesis y puesta en común* que se efectúan al finalizar los momentos de exploración y negociación, en estos momentos el grupo identifica las semejanzas y diferencias entre los distintos puntos de vista, los acuerdos, desacuerdos y malentendidos, constituyéndose en una especie de **transición** entre un momento y otro en cada sesión de una SARI.

Por otro lado, la evaluación es un cierre tanto de cada una de las sesiones como de la SARI misma, que culmina con la puesta en común ante el grupo general a modo de plenaria en la que se aportan, por escrito, cuestionarios individuales que, contrastados con los cuestionarios iniciales, dan cuenta de algunos cambios significativos que se han producido a nivel individual durante el proceso.

Cuando la SARI tiene un objetivo formativo específico, como en el caso del proyecto MCEE, la evaluación ocupa un lugar clave, aportando datos de gran valor para una caracterización participativa y, especialmente, como parte de las garantías de sostenibilidad de los proyectos en el tiempo, una vez retirado el apoyo del proyecto en las IEO.

La gráfica N° 1 que a continuación se presenta, muestra de forma esquemática cada uno de los momentos de la SARI.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN MEDIADA POR LA RECREACIÓN GUIADA
Momentos de una sesión de actividad recreativa intensiva SARI (Mesa, 2008)
(4 a 5 sesiones de 4:30 horas) Amplia cobertura y corto tiempo



3.1.3 Descripción de los momentos de la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI)

Primer momento: apertura de la SARI.

El primer momento de la SARI se inicia con un pequeño “ritual” que se realiza en cada una de las sesiones que contenga ésta. En este primer momento, se presenta ante todos los participantes agrupados en un auditorio, en una sala amplia: el equipo de campo, los objetivos de la SARI y de la sesión que inicia. Se hace referencia, también, a la duración y horario de las sesiones que se realizarán. Además, hace una “descarga”⁸ visual, sonora, de expresión corporal, juegos musicales o una audición de corta duración.

⁸ “Las descargas” (Mesa,2009) corresponden a una actividad de sensibilización que se enlaza con las técnicas artísticas a realizar. Tienen como objetivo, situar a los participantes ante un conjunto de referentes universales.

Es también el momento para realizar una división del grupo general en pequeños grupos (mediante un juego). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de las IEO o las sedes, que serán atendidos, mientras los profesores de artes y las demás áreas están reunidos con otra parte del equipo de intervención.

Es importante anotar que los grupos estudiantiles pueden llegar a tener más de 200 participantes, significa que al dividir el grupo general pueden resultar 10 grupos, o más, de 20. Aquí entra en juego el principio del Apoyo Situado Diferencial, pues cada IEO y sus sedes tienen un número determinado de estudiantes (más o menos), que habrá que organizar en concordancia con el número de integrantes del equipo de campo. De ahí que, pensando en las posibilidades de articulación entre los Proyectos de MECC del componente 3 y 4, - Competencias Básicas a cargo del IEP y el de Artes y Culturas a cargo de la FAI- la atención a los subgrupos y al grupo general podría optimizarse con la participación de los estudiantes de Servicio Social Estudiantil PSSE y sus docentes, por supuesto, con una orientación anticipada para que se integren colaborando con tareas en la realización de las sesiones de las SARI.

La misma idea aplica para la articulación de ambos proyectos IEP-FAI en lo que respecta a los vínculos entre las escuelas y las familias para los cuales se planearían SARI conjuntamente. Esto implica la identificación de espacios (internos o externos en las IEO y sus sedes, recursos, horarios, entre otros).

Por ejemplo, en los lenguajes plásticos, una descarga visual puede mostrar la diversidad de manifestaciones y las aplicaciones de una técnica específica como por ejemplo, los “mosaicos” los usos que se han dado a través de la historia desde la arquitectura (empezando por los frisos griegos y romanos, pasando por el arte religioso, bizantino, las mezquitas, los pisos, hasta los collages y murales de artistas reconocidos, las molas cunas, las aplicaciones populares, etc., etc.). Estas descargas son rápidas, buscan impactar a los participantes y, de algún modo, hacer rupturas con estereotipos.

Segundo momento: exploración o actividad autoestructurante

En términos generales explorar, según el diccionario significa: reconocer, inspeccionar, inquirir, averiguar, examinar, maniobrar un objeto o situación, etc. El concepto de actividad autoestructurante o actividad exploratoria inspirado en los trabajos de J. Piaget según (Coll, 1990) se entiende como,

“aquella actividad que consiste en aceptar un objetivo, cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o en otra persona, y en organizar las propias acciones con el fin de alcanzarlo. La actividad autoestructurante no se confunde sin más con la actividad funcional. El criterio de la actividad funcional es que responde al interés del alumno; el criterio de la actividad autoestructurante es que el alumno tiene autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones. Simplificando al extremo, podemos decir que en el primer caso lo importante es que el alumno decide lo que hace, mientras que en el segundo decide cómo lo hace” (p: 67) (el subrayado es nuestro)

El segundo momento concluye con una ronda de puesta en común articulada a una síntesis sobre la vivencia individual, visibilizando los rasgos comunes y las diferencias subjetivas sobre la temática de la sesión. La puesta en común da paso a ciertas condiciones en las que progresivamente se observa un clima de mayor confianza entre los pares, condición necesaria para que la interactividad sea altamente constructiva desde el punto de vista de las competencias ciudadanas: socioemocionales, comunicativas y cognitivas.

Tercer momento: negociación.

Con base en la síntesis lograda sobre las semejanzas y diferencias sobre la temática planteada en el segundo momento. Cada profesional a cargo de un subgrupo, propone una situación de

negociación que presenta tres tipos de problema a resolver conjuntamente a partir de una o varias preguntas generadoras:

El primer problema es de tipo cognitivo, entran en juego las competencias intelectuales (capacidad argumentativa, conceptos, concepciones y creencias, mitos e imaginarios...) relacionados con la noción o tema seleccionado por el grupo para representar creativamente.

El segundo problema es de orden social y emocional, pone en situación a los participantes de solucionar el problema de cómo organizarse para la participación, qué actitudes y valores privilegiar para el logro de la tarea común (liderazgos, competitividad, individualismos, sentido de cooperación, uso compartido de los materiales, respeto, etc.) Este problema propicia la capacidad para expresar con claridad las emociones y sentimientos.

El tercer problema es de carácter creativo, en éste emergen las capacidades, habilidades y estrategias comunicativas y expresivas, socioemocionales y cognitivas para representar simbólicamente un concepto o idea mediante un lenguaje lúdico-creativo.

Quizá lo más importante de este tercer momento es la **controversia**⁹ que se produce a partir de la asunción de la responsabilidad conjunta sobre la tarea. Por un lado, los participantes de cada pequeño grupo, en situación de resolver los problemas propuestos por el recreador o los artistas del equipo de campo, se obligan a estructurar cooperativamente las estrategias para la solución de los problemas, explicitarlas claramente y coordinarse entre sí, sin que la asunción de la responsabilidad recaiga exclusivamente sobre un solo participante.

⁹ Según (Coll, 1990) “Se entiende por controversia una situación en la que se presenta incompatibilidad entre las ideas, informaciones, opiniones, mitos y creencias existentes entre los participantes de un grupo en el que se manifiesta también la voluntad de llegar a unos acuerdos. -Al subrayar la diferencia entre conflicto y controversia afirma el autor que, en ésta “reside precisamente en la voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto” (p.120)

Por otro lado sugiere Coll (1990), que la confrontación de puntos de vista “moderadamente divergentes” sobre la manera de abordar la tarea, permite que independientemente del grado de corrección o incorrección de los puntos de vista, se produzca un progreso intelectual y social visible para los participantes en la resolución de los conflictos socio cognitivos planteados en los problemas que conlleva, en este caso, cada una de las tareas propuestas (p.120) por el recreador mediante las preguntas generadoras, que han orientado la tarea del tercer momento.

Cuarto momento: puesta en común y evaluación

Este momento es crucial en el marco de la SARI. Aunque el tiempo casi siempre es reducido para la evaluación después de la socialización de los productos de cada pequeño grupo ante el grupo general, la evaluación resulta altamente significativa.

La puesta en común mediante una exposición de los “productos” finales proporciona pistas sobre las potencialidades de la actividad recreativa guiada y sus repercusiones en el establecimiento de las relaciones cooperativas que se caracterizan por la coordinación de los roles asumidos por los participantes, el control mutuo del trabajo y la asunción de la responsabilidad individual y grupal sobre las tareas. Es de esperar que, de algún modo se evidencie algún tipo de influencia educativa en los participantes del proceso propiciado por la SARI.

Conviene recordar aquí, que si bien la evaluación es un proceso transversal durante los distintos momentos de la SARI -se efectúa mediante la transición o síntesis-, en el cuarto momento la evaluación se hace puntual.

La evaluación cumple un doble papel, especialmente cuando se trata de un proceso de formación con una temática orientada por preguntas generadoras. Por una parte, tiene un carácter formativo pues, se trata de una reconstrucción, reflexión individual o grupal sobre el proceso metodológico, las técnicas y el impacto de la vivencia sobre cada uno de los participantes en la sesión. Por otra parte, da cuenta de las características del grupo y permite fortalecer aspectos no observados inicialmente, especialmente con poblaciones de adolescentes.

3.1.5 La Secuencia de Actividad Recreativa SAR

A partir de la definición de Secuencia Didáctica formulada por Coll (1983 en Mesa, 1998) y a modo de paráfrasis consentida por el autor, se entiende por secuencia de actividad recreativa SAR un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene un inicio, un desarrollo y un final claros y que presenta todos los elementos característicos de un proceso de enseñanza–aprendizaje no escolar: responde a una intencionalidad y a unas expectativas del recreador, se articula al desarrollo de unos contenidos socio-culturales, supone la realización de unas determinadas tareas e incluye frecuentemente, una evaluación explícita de los aprendizajes realizados por los participantes (p. 41).

Cabe destacar que lo lúdico y las artes por su carácter de mediaciones semióticas, al entrar en la situación de actividad recreativa, no se comportan como una didáctica específica como hacen los demás contenidos disciplinares de las áreas del currículo escolar (ciencias naturales, sociales, matemáticas, etc.), o en la formación académica y disciplinar de las artes (música, teatro, danza, etc.).

En el Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, la SAR puede ser producto de un proceso SARI o realizarse simultáneamente con procesos tipo SARI. Se trata de proyectos ya existentes que requieren ser fortalecidos o pueden surgir de los equipos interdisciplinarios conformados

por los docentes de artes y las otras áreas en las IEO y sus sedes; pueden haber surgido de grupos comunitarios en los que se encuentran integradas o a los que se pueden integrar las familias de las IEO.

La Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) se desarrolla bajo cuatro fases que a continuación se explican.

3.1.5 Descripción de las fases de la Secuencia de Actividad Recreativa SAR

La gráfica N° 2. que a continuación se presenta, describe los momentos de una SAR aplicada exclusivamente a proyectos de más largo plazo que la SARI.



Primera Fase

Como el esquema lo indica, esta es una fase de reconocimiento grupal (recreador y/o artista-recreandos) y de exploración de necesidades comunes, se establecen acuerdos de trabajo y en lo posible se plantea un proyecto conjunto sobre necesidades priorizadas. Cuando el número de participantes es amplio, se hace la división de equipos trabajo comités para realizar las tareas que demande la realización del proyecto acordado y que se redefinen en la fase II.

Un proyecto participativo tipo SAR, requiere el diseño temprano de estrategias de comunicación y gestión: convocatoria, publicidad variada, visitas domiciliarias a las familias, contacto con líderes, artistas, entre otros actores comunitarios, búsqueda de apoyo de diferentes instituciones externas a las IEO.

La comunicación se hace necesaria partir de la segunda Fase de la SAR para establecer la intercomunicación entre los grupos por medio de un boletín que recoja el estado de avance de las tareas de los equipos, además de las asambleas o puestas en común del grupo general de participantes. Sin embargo, lo más importante para que los proyectos emerjan de las IEO depende del interés y compromiso de los directivos y docentes de las IEO y sus sedes. Para que esto suceda se requiere hacer un proceso de sensibilización y conformación del equipo interdisciplinario de directivos y docentes de las distintas áreas y de las artes en cada una de las IEO.

De igual modo, si el proyecto proviene de la comunidad es necesario haber afinado la sensibilidad y apertura de los docentes de las IEO mediante un proceso SARI, con un marcado énfasis en la reflexión de sus propias vivencias y el reconocimiento de los otros (sus pares, los estudiantes, las familias, el entorno comunitario). Por ello, en la primera Fase de la gráfica N°

2, se hace referencia a la definición de un proyecto institucional o comunitario -incluidas las familias-.

Segunda Fase

La experiencia con procesos tipo SAR es que, en la primera Fase, los participantes proponen proyectos que imitan eventos popularizados por los medios masivos de comunicación, por ejemplo, los carnavales de Brasil, Barranquilla, etc. En este sentido la intervención plantea el reto de la re-significación y la re-invenición de lo festivo, de ahí que en la segunda Fase, se proponga una redefinición del evento mediante el reconocimiento de nuevos referentes simbólicos, explicitando las tareas con los equipos o comisiones que se establecen por afinidades.

Esta segunda Fase exige de parte del recreador y el equipo de campo el diseño de estrategias para incentivar a los equipos o comisiones a planear con más detalle la ruta que los conducirá al logro de un objetivo compartido, para el caso del ejemplo, un carnaval, o un evento festivo de carácter conmemorativo.

Tercera Fase

En la tercera Fase, se desarrollan las tareas y progresivamente se asumen las responsabilidades individuales y de grupo. Es una Fase muy exigente, desde el punto de vista del tiempo, requiere acompañamiento y apoyo directo por parte de los recreadores y los artistas en las aplicaciones técnicas, siguiendo el ejemplo de los carnavales. Es en esta Fase donde se puede observar el papel de lo lúdico y las artes en su despliegue mediacional; la riqueza intercultural, los saberes y experiencias y, en especial la creatividad y la recursividad popular; pero, también, donde aparecen problemas y conflictos que deben ser resueltos oportunamente con responsabilidad y creatividad por parte de quienes orientan el proceso.

Cuarta Fase

En la cuarta Fase se concentran todos los esfuerzos tanto del equipo de intervención como de los participantes, es el momento de compartir con la comunidad y la ciudad. La organización de este proceso reviste la complejidad de cualquier acto público en términos de logística, seguridad, etc., para lo cual, se ha conformado un comité desde la primera Fase. Los productos logrados durante el proceso en general tienen que impactar, despertar sensibilidades por su calidad y creatividad (máscaras, mascarones, música, danzas, gastronomía, juegos, etc.). La idea es que se instaure una tradición, en ese sentido, tras la euforia de la presentación pública de las construcciones simbólicas, se culmine en la Fase de evaluación participativa.

Quinta Fase

Sin riesgo a equivocaciones, se puede afirmar que la evaluación participativa es el verdadero producto formativo del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, la oportunidad para encontrar evidencias sobre el vínculo dialógico entre comunidades y escuelas; indicadores de transformación de las actitudes y formas de valorar las artes, a los docentes y a los artistas tanto en las IEO como en los contextos comunitarios; cambios en las familias, nuevos significados y sentidos de estar juntos y, especialmente, actitudes y comprensión de las familias hacia los adolescentes y sus búsquedas. En fin, es uno de los hitos del Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas que requiere ser sistematizado para ser reconocido por la ciudad de Cali, en tanto expresión de la caleñidad.

Las Asambleas

Las cuatro asambleas propuestas se constituyen en transiciones y momentos para consolidar los vínculos construidos en los pequeños grupos (comités o equipos). Son un espacio para la deliberación y la toma de decisiones. De algún modo, las asambleas son una reminiscencia del Ágora en la Polis de la antigua Grecia, pero más acá, tienen que ver con las mingas indígenas

y los convites de las negritudes, una reunión para deliberar y estar alegres, aprender a participar y a relacionarse en las diferencias.

4. Objetivos Generales y Actividades del Contrato Interadministrativo y las fichas EBI 93 y 96 a cumplir durante la implementación de la Propuesta

Objetivo: Desarrollar herramientas en docentes y directivos docentes de las IEO que implementen componentes artísticos y culturales.

Contar con la formación, el apoyo y compromiso de los directivos y los docentes es prioritario tanto para el desarrollo de las estrategias metodológicas de intervención como para garantizar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto MCCE desde las Artes y las culturas... dirigidos al fortalecimiento de las competencias básicas, los vínculos entre la Escuela y la Comunidad; la escuela y las familias, los estudiantes y sus pares, la Escuela y la Ciudad.

Desde esta perspectiva se planea fortalecer y consolidar los equipos interdisciplinarios con los que participativamente, el equipo de intervención del proyecto MCEE..., proponga la vivencia y reflexión de los docentes y directivos docentes mediante la propuesta metodológica SARI.

Para este propósito será necesario integrar las dos horas destinadas a cada uno de los talleres (profesores de artes, por un lado y profesores de las otras áreas por otro) de ese modo, se logra una experiencia significativa que se alterna con una sesión de reflexión cada una de cuatro horas al mes. Se espera que durante el proceso SARI los directivos docentes y los docentes mejoren sus relaciones interpersonales, reconozcan sus habilidades y capacidades creativas y el valor de trabajar en un equipo interdisciplinario.

Una segunda meta con los docentes, es lograr negociar opciones creativas desde las artes para planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente los siguientes procesos de intervención en los que se fortalezcan las competencias básicas y ciudadanas y se integren comunidad y escuela:

- **Diseño de programas** de asignaturas, proyectos de aula, plan de mejoramiento y proyectos educativo institucionales. Esta meta a largo mediano y largo plazos, busca generar el diálogo permanente y el enriquecimiento conjunto del equipo interdisciplinario dando protagonismo a los docentes de las artes.
- **Salidas pedagógicas:** Las salidas pedagógicas se constituyen en una de las claves para la construcción de nuevos sentidos sobre la interdisciplinariedad. Por tal razón, las salidas pedagógicas deben ser definidas y planificadas como proyectos conjuntos de aula y como procesos secuenciales, con tres fases: una primera fase, en la que los docentes y estudiantes se informan acerca del lugar o lugares a conocer, aprenden a ser preguntas, exploran en la Internet o en los libros. Estas actividades pueden estar relacionadas con dos o tres asignaturas. Una segunda fase, en la que se realiza la visita, los estudiantes observan, toman notas, hacen registros fotográficos –si es permitido– y se divierten con las “Selfis”.
- Concluida la visita, se inicia la tercera fase de evaluación conjunta, los docentes recogen las múltiples miradas de los estudiantes para reflexionar y profundizar sobre las temáticas de las asignaturas que se articularon en la visita.

Las rutas de las visitas deberán ser preparadas por los docentes con el apoyo del equipo de campo que acompaña el proceso en sus tres fases y, además, sugiere el reconocimiento de las comunidades y la ciudad (arquitectura, lugares icónicos, conciertos didácticos, ensayos de teatro y escuelas de danza, etc.).

- **Acompañamiento a padres de familia desde el arte y la cultura en el proceso de fortalecimiento de las competencias básicas de estudiantes en las IEO:** el encuentro entre docentes y padres de familia es quizá uno de los aspectos que requiere mayor atención por parte del proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas. Es necesario situar a los padres frente a la problemática de los hijos adolescentes, ayudándoles a comprender, cambiar sus actitudes y valoraciones de sí mismos y de sus hijos. Para ello, se propone a los docentes diseñar, realizar y evaluar procesos SARI dirigidos a los padres. Por supuesto no se pretende desdibujar la entrega de informes y calificaciones, por el contrario, la meta es lograr un buen margen de confianza entre padres y docentes, evitar en lo posible las inculpaciones mutuas y la asunción de la responsabilidad por parte de los padres.
- **Proyectos Institucionales:** en algunas IEO o en sus sedes, existen docentes con iniciativas que requieren ser apoyadas por los directivos docentes y los demás docentes. Estos proyectos pueden ser potenciados al máximo con la intervención del equipo de campo. En otros casos, las IEO no han dado importancia a estos proyectos, en ese caso, el equipo de campo debe sugerir proyectos que permitan la apertura y el diálogo entre las escuelas con los contextos comunitarios.
- **Seminarios:** Los seminarios constituyen una oportunidad de encuentro para los docentes, la invitación de conferencistas sobre temáticas pertinentes es solo una apertura para que los directivos docentes y los docentes reflexionen con cierta profundidad alrededor de la importancia de la creatividad, las mediaciones lúdicas y artísticas como herramientas para construir sentidos en cada una de las áreas del currículo.

- Los tres seminarios que faltan por realizar a diciembre de 2018 permitirán definir con los docentes las temáticas de los seminarios proyectados para el 2019, puesto que se estructurarán en dos momentos. En el primer momento, se ofrece una conferencia presencial o teleconferencia culminando con un diálogo entre conferencista y participantes. En el segundo momento, los docentes hacen una reflexión sobre el tema de la exposición y evalúan tanto individualmente como en grupo, por escrito mediante una guía. Es muy importante que, durante el proceso de reflexión y evaluación, los integrantes del equipo de campo y el equipo académico acompañen en calidad de moderadores a los pequeños grupos de discusión. La división del grupo general puede hacerse mediante un juego divertido de corta duración.
- **Promoción de la oralidad, la lectura y la escritura creativas con estudiantes y familias:** La oralidad, la escritura y la lectura parecen ser un problema que sólo concierne a los profesores de español y Literatura, se olvida frecuentemente que el dominio de la lengua materna empieza con la comunicación oral que se aprende en la familia y se transforma con la entrada a la escuela cuando se se descubre con alegría el significado de leer y escribir -dos de las herramientas más poderosas de la humanidad-.

Numerosas experiencias investigativas de largo alcance y duración, por ejemplo, el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, creado en 1967 impulsado por reconocidos investigadores como Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins, refieren que, una de las principales causas del atraso y la deserción escolar está relacionada entre otros aspectos, con las deficiencias en la lectura y la escritura, esto se aplica a las distintas asignaturas y, para sorpresa de muchos, ese déficit es, en buena parte, el origen de las derrotas estudiantiles y docentes ante las matemáticas.

La escuela tradicional niega la oralidad en favor de las normas disciplinarias, -los estudiantes deben callar mientras habla el maestro-; las preguntas se aplazan para los exámenes; la narración de la vida cotidiana no tiene entrada en la escuela tradicional... finalmente, los estudiantes escriben como hablan y a todos nos cuesta escribir, tanto, que los estudiantes rara vez conocen los escritos de sus maestros. Por esta razón, la promoción de la oralidad, la lectura y la escritura creativas en el proyecto MCEE, debe ser integrada, enriquecer y enriquecerse con las mediaciones lúdicas y artísticas, desplegadas en los procesos SARI y SAR.

La Oralidad, se ve representada en los relatos sobre las historias de vida que sirven como puente de comunicación entre la vida pasada y la presente. Para potenciar la esperanza de aprender a leer y a escribir, -cuando se trata de los analfabetos o de los analfabetos funcionales-. Las narraciones orales cobran singular importancia cuando los mayores son los protagonistas de los encuentros intergeneracionales propiciados desde la SARI o La SAR, sin olvidar, la influencia educativa que alcanza la conmemoración entre y en la memoria constructiva de los adultos y adultos mayores.

La estrategia de promoción de la oralidad, la lectura y la escritura creativas en el proyecto MCEE se dirige a las familias y miembros de la comunidad, con el apoyo de la Red de Bibliotecas Públicas cercanas a las IEO. Esta actividad logrará su mayor despliegue al integrarse a procesos surgidos de las propias comunidades, las familias y los estudiantes, con temáticas pertinentes en las que se traten las problemáticas más sentidas e identificadas por los propios participantes. Cabe subrayar, la importancia que tendrá impulsar en las escuelas la creación de espacios de lectura y escritura.

La sensibilización hacia las artes y en particular hacia las narrativas complejas (literatura, cine, y en general los lenguajes formalizados del arte) pasan por la aproximación a la vida cotidiana

(canciones, la gramática de la arquitectura urbana y de los barrios, la textualidad verde de la ciudad y el avistamiento de pájaros, etc.) hacen parte de las temáticas obligadas de esta estrategia de sensibilización de las comunidades hacia las artes y hacia la lectura de su propio mundo como afirmaba Freire (1994).

- **Fortalecer la oferta de programas culturales para estudiantes en el proceso formativo de competencias básicas dentro y fuera del aula:** nos hemos referido anteriormente a la importancia que tiene la atención simultánea a los estudiantes mientras los docentes y los directivos docentes desarrollan las propuestas de acompañamiento con el equipo de campo. Las sesiones del proceso SARI tienen la meta de influir de manera significativa en la convivencia pacífica entre estudiantes, ayudar a resolver conflictos causados por la falta de reconocimiento entre pares y por las conductas violentas aprendidas, naturalizadas en los distintos contextos en los que viven los estudiantes, agravadas por las dificultades y problemáticas de la edad. Se espera que progresivamente los procesos SARI conduzcan a la consolidación de proyectos o a la creación de proyectos a desarrollarse a través de la propuesta metodológica SAR en la que se despliegan las capacidades creativas y ciudadanas de los estudiantes.

En aquellas instituciones en las cuales aún no se han organizado “clubes de Talentos” o actividades artísticas extraescolares, la SARI puede contribuir a su emergencia, en tanto propicia el reconocimiento entre pares y crea las condiciones para que descubran y compartan sus capacidades creativas, de modo que, por ejemplo, se integren grupos de teatro, música, danzas, a partir de la experiencia con los juegos dramáticos, los lenguajes musicales, los gráfico-plásticos, etc.

Sin duda, los grupos de estudiantes (teatro, música, títeres, etc.) conformados y apoyados por el equipo de campo del proyecto pueden derivar en encuentros con artistas

comunitarios. Proyectando a futuro, imaginando una ciudad posible y pensando en la sostenibilidad una vez concluido el Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, imaginamos la renovación de un evento como el “Festival de Arte Estudiantil” que tuvo lugar a fines de la década de los 60s por iniciativa de docentes y estudiantes del Colegio Santa Librada, al que se unieron colegios públicos y privados de la ciudad con el apoyo del director de Bellas Artes y de Enrique Buenaventura.

- **Capacitación en iniciación y sensibilización artística en comunas y corregimientos del municipio de Santiago de Cali:** El objetivo es mejorar la oferta de ocupación del tiempo libre desde el arte y la cultura en comunas y corregimientos del municipio de Santiago de Cali. Las dos actividades que plantea la ficha EBI 96 son: realizar visitas a la oferta cultural del municipio para sensibilización e iniciación artística y realizar talleres de iniciación y sensibilización artística con la comunidad.

Los dos eventos más populares de Cali, después del Festival Petronio Álvarez, se nutren de las escuelas de salsa, casi todas ubicadas en el Distrito de Aguablanca, en barrios populares centrales o de Ladera. Por esta y otras razones de orden metodológico, los talleres propuestos en la ficha EBI deberán articularse en procesos tipo SARI conducentes a proyectos SAR que hagan partícipes a las comunidades de los grandes eventos tipo Feria de Cali y, en esta, de modo especial en el desfile carnavalesco del Cali Viejo.

De igual modo, las visitas a las rutas culturales de Cali por parte de miembros de las comunidades se piensan integradas en un proceso SARI que conduzca a los participantes reconocer y valorar su propio entorno para, posteriormente, visitar lugares de la ruta cultural de la ciudad.

Las actividades descritas hasta este punto, están detalladas en el Plan de Acción adjunto con cada una de las sub-actividades previstas en las Fichas EBI 93 y 96.

5. Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1990) La Cultura Popular en la Edad Media y en el Renacimiento. Ed. Alianza Universidad. Madrid.

Coll, C. (1995) La Interacción Social en Contextos Educativos. Editorial Siglo XXI. Madrid.
_____ (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Cesar Coll, Jesús Palacios, Álvaro Maches (Comps) Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Mesa, G. (1997) La recreación como proceso educativo. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Barcelona. Documento inédito.

Cole y Scribner (1977) Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognoscitivos con la cultura. México: Limusa

Dewey, Jhon (2001) Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada.

Freire, Paulo. (1994). Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En Cartas a quien pretende enseñar. México, D.F.: Siglo XXI Editores

Jové Peres, J. (2002) Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística. Madrid: Visor

García, Canclini, N. (2001) Culturas híbridas: Estrategias para salir y entrar en la modernidad. Madrid: Paidós Ibérica

García Méndez, E. (1992) La Convención Internacional de los derechos de la infancia: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. Nuevo Foro Penal, N° 57 en: <file:///D:/Users/ASUS/Downloads/4023-1-15398-1-10-20161126.pdf>

García Méndez, E. (2007) Justicia y Derechos del Niño. Revista UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Número 9.
En www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/justicia%20y_derechos_9.pdf

Goleman, D. (1996) la Inteligencia Emocional. Madrid:Edit. Kaidós

Gómez y González (2012) Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo. Medellín: Revista UDEA 62, enero-abril.

Krauskopf, D. (2000) El desarrollo psicológico del adolescente. En Hernán Montenegro y Humberto Guajardo (Comps.) Psiquiatría del Niño y el Adolescente. Santiago de Chile: Mediterráneo.

_____ (1999) Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

_____ (1996) Violencia juvenil: alerta social. En Revista Parlamentaria. San José, Costa Rica, vol.4, n° 3, diciembre.

_____ (1996b) Violencia Juvenil: Alerta Social. En Revista Parlamentaria. Volumen 4. No. 3 diciembre.

_____ (1994) Adolescencia y Educación. San José: Editorial EUNED.

Krauskopf, D. y Suárez, N. (1995) Los grupos de pares en la adolescencia. Washington: Organización Panamericana de la Salud, publicación científica N° 552.

Lowenfeld, V. y Lambert B. W. (1990) Desarrollo de la Capacidad Creadora. Madrid: Kapelusz

Mandoki, K. (2006) Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I. México: Siglo XXI

Martín –Barbero, J. (1987) De los medios a las mediaciones. Barcelona: Edit. Gilli

Mesa, G. (2005) La recreación “dirigida”: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? -una pregunta para el debate. Ponencia en Memorias del Congreso Internacional “Juego, Recreación y Tiempo Libre” 13 al 17 de marzo 2005 Montevideo, Uruguay: Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación

_____ (2007) Tejer Desde Adentro: La Recreación Dirigida como Estrategia Pedagógica para la Construcción de Convivencia en la Universidad del Valle.

_____ (2009) Proyecto Tejer Desde Adentro: la Universidad Imaginada. Plan de Nivelación Talentos. Universidad del Valle.

_____ (2017) Documento Base para lineamientos de Política sobre Recreación en Infancia y Adolescencia. Bogotá: Coldeportes Nacional.

Mesa, G. y Manzano, H. (2009) La Recreación Dirigida: Un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión. Comisión Nacional de Televisión (en prensa).

Muñoz, Ferriol, A. (2009) Educación Intercultural desde una perspectiva deliberativa y participativa. (En Arenas-Dolz, Francisco y Gallegos Salazar, Daniela (Editores) El Ciudadano Democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural.) Madrid: Olaza y Valdés S.I. Capítulo 9

Nussbaum, Martha (2010) Sin fines de Lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores

Ortega Ruiz, R. y colaboradores (1998) “La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. España: Editorial Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andaluc

Piaget, J. (1994) La formación del símbolo en el niño. México: F.C.E.

_____ (1987) El Criterio Moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca

Romero, Susana (2007) Un siglo de legislación sobre infancia en América Latina. Un cuadro cronológico. (En Rodríguez Jiménez Pablo y Manarelli, María Emma, 2007 Coord. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Solé (1991) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Cesar Coll, Jesús Palacios, Álvaro Maches (Comps) Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

Ulloa, Alejandro (2006) La caleñidad en la historia Por Escuela de Comunicación Social –Universidad del Valle. <https://es.scribd.com/document/18449151/la-calenidad-en-la-historia>

Vygotsky, L.S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

_____ (1982) La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal

_____ (1996) Imaginación y creatividad del adolescente. Capítulo 12. Obras Escogidas IV. Psicología Infantil. Madrid: Visor Dis., S.A.

Ulloa, Alejandro (2006) La caleñidad en la historia Por Escuela de Comunicación Social –Universidad del Valle. <https://es.scribd.com/document/18449151/la-calenidad-en-la-historia>