

**DOCUMENTO DE IMPLEMENTACIÓN 2019
PROYECTOS DE ARTES EN MI COMUNIDAD ES ESCUELA**

Tabla de contenido

Presentación.....	4
Antecedentes.....	5
1. Propuesta para la conceptualización pedagógica desde las artes y la cultura	6
1.1. Sobre la pedagogía artística.....	8
1.2 Sobre el núcleo pedagógico.....	9
1.3 Sobre el dispositivo pedagógico.....	10
1.4 Presentación de los lineamientos conceptuales de la propuesta en pedagogía artística	10
1.4.1 Antecedentes de los lineamientos conceptuales	10
1.4.2 Plan de elaboración (el cómo de los lineamientos conceptuales actuales)	12
1.4.3 Desglose descriptivo de los lineamientos conceptuales	13
2. Lineamientos Metodológicos.....	15
2.1 Antecedentes de los lineamientos metodológicos	15
2.1.1 La Investigación Práctica Reflexiva	15
1.1.2 Método	17
2.1.2 De la Investigación práctica reflexiva a la Recreación Pedagógica	20
2.1.3 La Secuencia de Actividad Recreativa SAR (Mesa, 1997)	29
2.1.4 Plan de elaboración (el cómo de los lineamientos metodológicos actuales).....	33
2.1.5 De la Recreación Pedagógica a las Competencias Artísticas.....	33
2.1.6 De la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) a la Secuencia Didáctica	

de Procesos Artísticos (SDPA)	35
2.1.7 La Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA)	36
3. Caracterización estratégica por actor para el proyecto ‘Fortalecimiento de las competencias básicas desde la oferta formativa en arte y cultura.	41
3.1 Docentes	41
3.1.1. Seminarios.....	41
3.1.2 Acompañamiento al docente en el aula.....	44
3.2.2 Acompañamiento al docente de artes en el aula	50
3.1 Estudiantes.....	56
3.1.1. Clubes artísticos	56
3.1.2 Salidas pedagógicas.....	60
3.1.3 Semilleros de lectura, escritura y oralidad.....	62
3.3. Familias.....	68
3.3.1 Talleres de lectura, escritura y oralidad	68
3.3.2 Apoyo a proyectos institucionales	72
4. Caracterización estratégica para el proyecto ‘Capacitación en iniciación y sensibilización artística en comunas y corregimientos del Municipio de Santiago de Cali’	74
4.1 Presentación de la estrategia	74
4.2 Metodología de la estrategia	76
6. Referencias	82

DOCUMENTO DE IMPLEMENTACIÓN PROYECTOS DE ARTES EN MI COMUNIDAD ES ESCUELA

Presentación

El presente documento se ha elaborado a partir del proceso conceptual y metodológico que ha hecho parte de la construcción de los Proyectos de Artes desde 2017, para desde allí dar sentido al desarrollo de la propuesta didáctica del periodo actual y final. Se retoman entonces principios imprescindibles para pensar en este como un año de cierre que dé sostenibilidad a las estrategias de articulación entre las artes y la cultura dentro de la comunidad educativa, el fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida.

La Secretaría de Cultura del Municipio de Santiago de Cali tiene como propósito la gestión de políticas y programas que garanticen el cumplimiento de los derechos culturales, con criterios de inclusión e innovación, fomentando el acceso y redistribución de los bienes y servicios culturales en igualdad de oportunidades a los habitantes de la ciudad. El cumplimiento del propósito citado se proyectó, desde 2017, a través de la formación estética a docentes, jóvenes, familias y comunidad. Complementariamente, la formación estética y la educación artística se convirtieron en el núcleo pedagógico para el fortalecimiento de competencias básicas de los estudiantes de las 45 Instituciones Educativas Oficiales (IEO) con sus 77 sedes. Teniendo en cuenta el propósito misional de los Proyectos de Artes dentro de las IEO, de lo que se trata entonces es de lograr que las artes sean reconocidas como indispensables en el currículo escolar básico, pues *fortalecen los factores que sustentan el aprendizaje*: la confianza, la autoestima, la motivación, las habilidades cognitivas, la solución de problemas y las competencias comunicativas.

En ese sentido, todas las actividades proyectadas para la implementación de los Proyectos de Artes en 2019, continúan viendo en el placer, la sensibilidad y la curiosidad, prácticas que fecundan el trabajo educativo. De la misma manera, este año en especial, se hace énfasis en la necesidad de volcar la atención al fortalecimiento de las relaciones entre escuela y comunidad, proponiendo una estrategia que articula a distintos actores para visibilizar el vínculo entre ellos.

Antecedentes

La Universidad del Valle en noviembre y diciembre de 2017 tuvo un acercamiento inicial con las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) a través de la ejecución de actividades en el marco de jornadas festivas, donde participaron diferentes proyectos de MCEE. Uno de los entregables de 2017 fue la Propuesta didáctica base que ha sido el punto de partida para la implementación de los proyectos de artes desde lo conceptual, metodológico y pedagógico.

En 2018 se implementó desde la Investigación Práctica Reflexiva (marco metodológico de toda la intervención), una estrategia situada y diferencial tuvo como alcance una visión general del contexto institucional y de la identificación del lugar de las artes en las instituciones, en su espacio y en sus tiempos, evidenciar el lugar de la expresión y las competencias ciudadanas, la música (el ritmo) y las competencias matemáticas, la danza (el cuerpo), la representación visual (la imagen) y las competencias científicas y la comunicación (la palabra) y las competencias del lenguaje.

Para esta primera visión era necesario que los profesionales de campo iniciaran procesos específicos con los beneficiarios, a partir de esa necesidad se realiza un ajuste metodológico que permite ampliar la cobertura y el impacto a los beneficiarios de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO), y garantizar el cumplimiento de los objetivos misionales de los proyectos. En lo concerniente al fortalecimiento de las competencias básicas desde las artes y la cultura, esta propuesta¹ asumió el conjunto de las artes, como uno de los campos interdisciplinarios con mayor potencial para el desarrollo de las competencias básica, que cada estudiante construye durante su paso por la escuela. Respecto a la construcción y/o fortalecimiento del vínculo entre la comunidad y la escuela y la capacitación en iniciación y sensibilización artística con la comunidad se identificó la necesidad de proyectar un desarrollo de procesos intensivos y vinculantes en lo que se manifiesten los sentires, las expresiones artísticas y artesanales, que se hacen desde la comunidad (también padres de familia) 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 de este proyecto, la educación en general y la educación artística en particular y, de modo muy especial a los docentes.

Adicionalmente el desarrollo de cada una de las actividades ha tenido como premisa cada uno de los 5 alcances estipulados en el contrato interadministrativo y las actividades que se relacionan a su cumplimiento.

¹ MESA, Guillermina. Propuesta didáctica versión 4, junio de 2018.

1. Propuesta para la conceptualización pedagógica desde las artes y la cultura

En una propuesta pedagógica para las artes es indispensable destacar que el artista puede constituirse en otra figura del educador. Así lo ha dicho y escrito el filósofo francés Alain Kerlan; cuya reflexión y labor investigativa las ha dedicado a la formación estética, y a los temas que involucran lo que él llama “el triángulo pedagógico de artistas-educadores y alumnos”. En su libro *Un collègue saisi par les arts* (2015) documenta y analiza el experimento de un colegio del sur de Francia, en Montpellier, que hizo la apuesta de crear un buen lugar para las artes y los artistas en el corazón de los aprendizajes.

Las “artes” son nombradas en plural con el propósito –intencional- de reconocer la *multiplicidad* de prácticas que configuran el campo artístico contemporáneo; puesto que, como ha dicho Boris Groys (2015), historiador de las artes y filósofo, ningún objeto artístico, por emblemático que sea, puede constituirse y señalarse como el paradigma de las artes de los siglos XX y XXI. Por ello, la categoría de “artes” designa, a la vez, un ámbito democratizador donde quepamos todos, superando la definición restringida del gran “Arte” que evoca un determinado tipo de prácticas y de virtuosismo al que solo acceden grupos minoritarios de una sociedad.

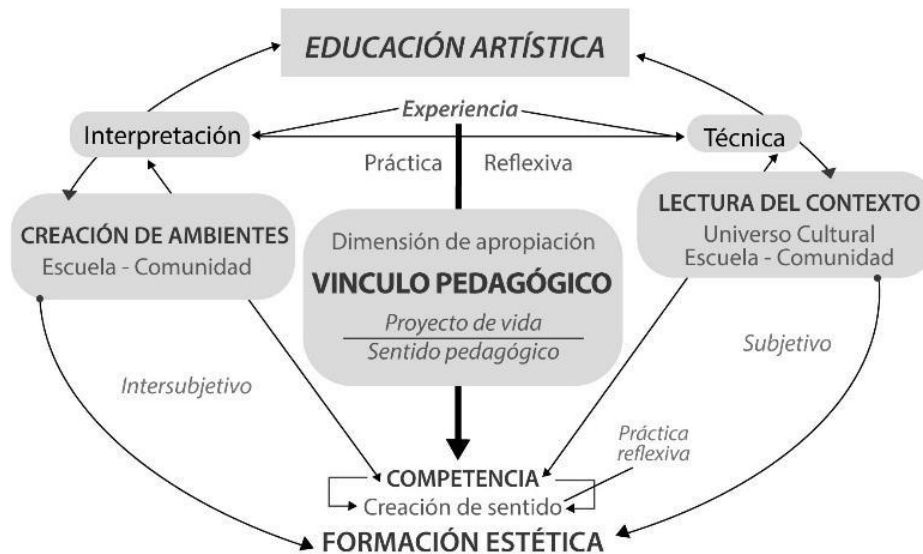
Reinaldo Laddaga (2006, 2010), crítico cultural e investigador argentino, ha escrito que un número creciente de artistas ya no desea verse como poseedores de saberes de especialista, sujetos de una experiencia extraordinaria, y productores de un objeto terminado y prestigioso, separado de la experiencia común. Más bien se conciben como originadores de técnicas y prácticas en las cuales intervienen artistas con no artistas, en procedimientos colaborativos donde se mezclan una variedad de habilidades. Las artes pierden así su estatus de experiencia singular radicalmente distinta de la sensibilidad común, y también dejan de situarse en espacios especializados para el contacto con sus públicos: el museo, la galería o la sala de lectura, por ejemplo.

Dentro de esta conceptualización, la formación estética es vital para reconocer aprendizajes propios del cuerpo y el espacio y busca fomentar usos no convencionales del dibujo, la escultura, la pintura, el canto, la expresión corporal y otras habilidades. El cuerpo es la materialidad a través de la cual los sujetos se relacionan con el mundo. Es mediante él, o *con él*, que los sujetos se expresan y forjan relaciones con los demás. Por ello es esencial aprender a reconocerlo, valorarlo y descubrir todas las posibilidades que nos brinda; entender su importancia y respetarlo. Además, verlo como un gran instrumento creativo. Aquí el cuerpo propio y el cuerpo de los otros son vistos como elementos importantes para crear, construir y aprender, trabajando la movilidad, la plasticidad, la estética y también la ética.

Pensar la educación desde la exploración que provee el lenguaje de las artes, es una tarea jubilosa: retornar al ser, al territorio más cercano, el menos explorado, permite generar arraigo en lo vivido, y es allí en donde encontramos el fortalecimiento de las habilidades para la vida.

Las artes tienen como campo de acción la experiencia estética de cada individuo y su entorno, las relaciones personales e interpersonales que se construyen durante el camino del constante aprendizaje. Aprender a observar, escuchar, degustar, palpar, olfatear de manera consciente, nos permite generar redes simbólicas en constante reestructuración. De esta manera el ejercicio de las artes busca desarrollar un pensamiento flexible y fluido dentro de unas dinámicas de continuo movimiento, que nacen y crecen en la cotidianidad. El ejercicio de analizar el aula desde las artes visuales, por ejemplo, -a través de la creación y uso de las imágenes, la relación con los espacios y los objetos-, se propone generar herramientas que vayan más allá de lo habitual. Trabajar no solo con materiales propios de la plástica nos invita a dar una mirada a los múltiples universos de creación.

1.1. Sobre la pedagogía artística



2

Para entender la pedagogía desde su acepción artística, se sugiere la noción planteada por Bárcena, Larrosa y Mélich (235, 236: 2006), quienes proponen entender lo pedagógico como escenario de experiencias: “También entendemos las cosas experimentándose de forma corpórea, relacional: en situación. Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo”. Es allí donde las competencias específicas de la educación artística juegan un papel primordial y estratégico dentro del aula de clases, pues si lo educativo es experiencial, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación se convierten en habilidades que atraviesan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de ésta pedagogía, la educación estética y la formación artística son vistas como ejes transversales del fortalecimiento de las competencias básicas y el vínculo entre comunidad y escuela a través del arte y la cultura. En este mismo proceso, las competencias fundamentales (relacionadas con el ser) son mediadas por las competencias específicas de la educación artística. Por ejemplo, para el desarrollo del *saber ser*, el sujeto

² Esquema elaborado por el equipo de asesores académicos y el equipo técnico pedagógico de la Universidad del Valle, 2019.

puede adquirir habilidades de percepción sobre su contexto social, a través de la sensibilidad como competencia de la educación artística. Si esta sensibilidad, además, es potenciada desde la capacidad propositiva (competencia específica del lenguaje), el sujeto adquiere habilidades para interpretar e imaginar su contexto. Así la pedagogía artística se convierte en un eje estratégico para la integración de las competencias de manera situada y diferencial.

A su vez, esta noción sobre la pedagogía artística concibe a los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos docentes, familias y comunidad) como intérpretes que al desarrollar técnicas y habilidades transversales al campo de las competencias producen un abanico de sentidos referidos al contexto, en este caso, educativo y social. La pedagogía artística, entonces, se convierte en una práctica imprescindible para transformar procesos educativos en experiencias significativas.

1.2 Sobre el núcleo pedagógico

El horizonte de esta propuesta pedagógica conduce a dos esferas: la macro, de “Formación estética”; y la micro, de “Educación Artística”. La “Formación Estética” llama a todos a estar y actuar; explora y estimula las capacidades de los participantes, bajo el convencimiento de que se aprende a lo largo de la vida. Convoca a sabiendas de que los sujetos son seres *sensibles*, además de pensantes. Retoma los postulados de Katia Mandoki (1994) mexicana, quien se pronuncia a favor de que las prácticas artísticas, y los artistas, asuman sus afinidades con una “sensibilidad en la vida cotidiana”. A su vez, la “Educación artística” consiste en cultivar semilleros de creatividad con las nuevas generaciones.

Ambas, la “Formación Estética” y la “Educación Artística” deben encontrar abiertas las puertas de las instituciones educativas del Municipio, para posibilitar lo que, con una enriquecedora reflexión, Patrice Meyer-Bisch (2014) llama “aprendizaje vital”: es decir, *formas de ser y de estar en el mundo*. Esto equivale a la satisfacción de los derechos culturales; promover que los niños, niñas y adolescentes vayan construyendo los saberes necesarios para su vida: el reconocimiento de su propio cuerpo y de las características de su personalidad, de su patrimonio cultural, del ambiente construido, de sus capacidades lingüísticas y de comunicarse con los demás. El trabajo cultural se funda en contribuir a que los niños y jóvenes *vivan con sentido*. Sentido de la identidad, de su proyecto de vida, de su familia o grupo, del territorio que habitan. La “riqueza cultural” se expresa en la habilidad de una persona para definir quién es o quién quiere ser, su salud, su hábitat, su educación, sus aspiraciones.

A través de la formación estética se propicia que los estudiantes se informen y participen en asuntos de interés colectivo en sus propios contextos familiares, escolares y

comunitarios. También hace parte de la formación estética la tarea de proponer y volver públicos nuevos valores, normas y prácticas que puedan cambiar los modos de relación en la familia, con los amigos, con los vecinos. La formación estética puede orientarse a promover la empatía, la solidaridad y la capacidad de conmoverse ante el dolor de los demás. Busca preparar a niños y adolescentes para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Lo cual es muy importante actualmente en Colombia, en el contexto de postconflicto, pues en todas las regiones del país se debe cooperar para la construcción de una cultura de paz.

1.3 Sobre el dispositivo pedagógico

La noción de dispositivo pedagógico se entiende aquí como “un tejido que sólo puede comprenderse desde los relatos de la experiencia; la trama (Ricoeur) o configuración narrativa (síntesis de lo heterogéneo) que utiliza lo conocido (esquematización, tradicionalidad) para dar cuenta de lo desconocido (emergencia) en una totalidad significativa (disposición) que se propone a la interpretación” (Hleap, 4:2019). El dispositivo pedagógico teje entre el actor, su acción y su discurso:

- Una educación situada y diferencial
- Una capacidad creativa para dar respuesta y solución a problemas cotidianos del contexto.
- Una experiencia sensorial y emocional como canal que permite la interpretación
- Un reconocimiento de saberes para la creación de un abanico de sentidos del contexto

Este aspecto del dispositivo pedagógico se amplía en el apartado dedicado a la conceptualización metodológica de la propuesta.

1.4 Presentación de los lineamientos conceptuales de la propuesta en pedagogía artística

1.4.1 Antecedentes de los lineamientos conceptuales

Parte de la base de esta conceptualización se construye desde la conjunción de tres conceptos expuestos en el texto de sustentación del *Encuentro 2017*, que hace parte del *Seminario Permanente*, el cual aparece como *anexo* al documento titulado *Formación estética. Transdisciplinariedad y lenguaje*. (noviembre de 2017). Estos conceptos se presentan como la parte inicial de todo el proceso conceptual y metodológico de la propuesta:

La creatividad

Como ha escrito Alfonso Montuori (2017), músico, educador y consultor del California Institute of Integral Studies, lo que se ha de promover es: “¡Creatividad de todos, en todas partes y todos los días!”

Montuori somete a crítica el pensamiento industrial moldeado sobre la metáfora de la máquina y la fábrica, el cual se fundamenta en descomponer en partes y en secuencia un sistema complejo; lo contrasta con el pensamiento creativo, que se nutre de conexiones, fluctuaciones y desorden; y que además asocia y contextualiza. Se trata de un pensamiento y un actuar vivos, relacionados con lo desconocido, lo desordenado, lo incierto, lo ambiguo (Morin, 2008).

Las concepciones que acompañaron el advenimiento de la modernidad y la industrialización (siglos XV al XVIII) estaban basadas en las máquinas como modelo de funcionamiento del mundo, del pensamiento y de la vida humana. Y la ciencia se fundamentó en el orden, la ley, la regularidad y la verificación. Tales nociones menoscabaron el aprecio por la creatividad. Maslow (1959) argumenta a favor de hacer de la creatividad una función de la experiencia vital, y no un talento en un área particular. En el siglo XXI la creatividad se asocia a campos como los negocios o el diseño tecnológico, de lo cual fue un paradigma Steve Jobs. Sin embargo, hoy en día la creatividad no depende de un individuo genio, sino más bien de equipos colaborativos. Además, florece en muchos ámbitos de la vida social, y no se limita a las ciencias y las artes. La creatividad rodea todas las partes del entorno; no es sino mirar el entorno objetual dentro del cual los sujetos se mueven a diario; por eso es importante hacer la pregunta sobre qué se crea y cómo se crea.

La experiencia

Las cosas se entienden de forma corpórea, sustenta Jorge Larrosa (2006), profesor de filosofía de la educación en la Universidad de Barcelona. Dice que los sujetos comprenden a partir de sus cuerpos y sentidos, a través de las relaciones que establecen con los demás y de las formas como se ponen en contacto con los objetos del mundo. Explica que la experiencia es “lo que nos pasa” y menciona que la palabra *estética* viene del griego *aesthesis*, o sea sensibilidad. Desde allí, el sujeto de la experiencia es sensible, abierto y vulnerable. En contraste con un mundo lleno de sujetos anestesiados, Larrosa propone la educación como un aventurarse a un conjunto diverso de experiencias, pues solo cuando “algo nos pasa” empieza el cambio. La razón de ser de la experiencia es la *transformación*. En esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje tienen que ser prácticas transformadoras: propiciar que cambie la relación maestro-alumnos, sus modos de trabajar,

los espacios en los cuales se enseña y aprende, el desequilibrio entre intelecto y sensibilidad, la ruptura entre teoría y práctica.

La Transdisciplinariedad

Las artes han estado juntas, en la vida real y en la historia pasada. Los artistas han trabajado cooperando e ideando proyectos complejos que requerían de varios oficios y habilidades. Sin embargo, la educación moderna las separó en saberes y entrenamientos disciplinares diferenciados. Como si se pudiera descuartizar el cuerpo y aislar la escucha del movimiento de los pies o de la percepción a través de los ojos. No obstante, este largo camino de separaciones artificiales, las performances o exhibiciones artísticas contemporáneas permiten la confrontación con la recuperación de la mescolanza de prácticas que se funden en una obra teatral, en un concierto, o en espectáculo dancístico. Los actores de hoy expresan sus parlamentos, pero también cantan, bailan en coreografías colectivas y tocan instrumentos musicales. La Formación Estética, en consecuencia, debe tener como ingrediente primario el acto de “revolver”, de transformar, de transgredir los límites entre las artes. Solo así será una experiencia de descubrimiento del potencial de los adolescentes y jóvenes, enfocándose en activar todos sus sentidos y aptitudes, en desplegar sus diversas capacidades.

La apertura a la Transdisciplinariedad permite a los participantes re-crearse y re-configurar procesos, alejándose de soluciones convencionales. La transdisciplinariedad propicia préstamos, apropiaciones, contaminaciones y cruzamientos entre los procedimientos técnicos y las metodologías educativas a ser creadas y desarrolladas. Es valiosa para la creatividad de los artistas, pero también para el alumnado en todas las etapas de su formación estética.

Los planteamientos formulados también constituyen los fundamentos para estimular a los docentes de las diferentes áreas del currículo a transformar sus modos de enseñar; puesto que uno de los objetivos principales es el fortalecimiento de las competencias básicas, creando alternativas a las formas hegemónicas del ejercicio de la pedagogía (Acaso, 2013). La incorporación de metodologías creativas en la enseñanza debe tener como condición propiciar también la renovación de la arquitectura escolar, de los espacios de formación, del mobiliario y del equipamiento educativo. Este último incluye las TIC, las cuales actualmente son integradas a muchas actividades artísticas.

1.4.2 Plan de elaboración (el cómo de los lineamientos conceptuales actuales)

Los lineamientos conceptuales que conforman toda la propuesta para los Proyectos de Artes han sido sistematizados a partir de la pregunta: ***¿Para qué las artes en el currículo y en la formación?*** Sin embargo, si se apunta a una propuesta de pedagogía artística, y el

arte es atravesado por la experiencia, también hay que indagar en cómo el ámbito de la educación abarca dimensiones de lo social y experiencial que desbordan lo curricular o escolar. Si se entiende la escolaridad como una de las formas de realización de la educación (Hleap, 2019), pensar en la relación entre artes, currículo y formación, es apenas un eslabón, de toda una propuesta en pedagogía artística. Las artes, desde esta dimensión de la educación, se convierten en mediaciones expresivas desde las que diversas situaciones y procesos sociales son *experiencia educativa* (Hleap, 2019) para nutrir la curiosidad de niños y jóvenes, su iniciativa, imaginación, creatividad, sus capacidades analíticas, su sensibilidad y empatía para interesarse por los demás, sus habilidades de cooperación; y para propiciar que experimenten su vida cotidiana.

Se propone entonces que, en esa relación entre educación y artes, la reflexión, la experiencia y el vínculo se articulen en un ejercicio hermenéutico dentro de la conceptualización de una propuesta en pedagogía artística. En ese sentido, para el desarrollo del Plan Estratégico de Implementación se vislumbran lineamientos conceptuales relacionados con una dimensión reflexiva, una dimensión experiencial, y una dimensión vincular o relacional, que dan coherencia a los objetivos y alcances en cada una de las actividades con los diferentes actores, sus voces e interpretaciones.

1.4.3 Desglose descriptivo de los lineamientos conceptuales

Dimensión reflexiva

Hace referencia a las capacidades que tienen los distintos actores de interpretar, conocer y comprender desde la creación de sentidos su experiencia y la mediación de la misma a través de las artes y la cultura. En esta dimensión se establecen 4 lineamientos que permiten ver a la pedagogía artística desde su dimensión reflexiva y a la capacidad interpretativa como práctica que fortalece habilidades para la vida:

- El arte y la cultura como dimensiones formativas del ser y en función de creación de sentidos.
- La producción cultural y artística de la escuela y la comunidad para la transformación social
- La interpretación/comprensión como dimensión para entender el papel de todos
- Los actores como espectadores activos que construyen sentidos críticos con relación a su contexto

Dimensión experiencial

Hace referencia a la capacidad de transformar conceptos en experiencias y de reconocer la experiencia de cada actor como un campo de conocimiento y aprendizaje desde donde

se forjan capitales culturales y artísticos únicos, diversos y significativos. De la misma manera, esta dimensión de la pedagogía artística, propone que, en el intercambio de experiencias y saberes, se transformen dificultades y prácticas perjudiciales para la colectividad. Se establecen 4 lineamientos conceptuales:

- La pedagogía artística como práctica que permite convertir conceptos (educación artística) y procesos (formación estética) en experiencias (desde la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación).
- El fortalecimiento del capital cultural y artístico de los diferentes actores a partir del reconocimiento de sus diferentes saberes y experiencias.
- De la experiencia propia a los espacios de construcción colectiva
- El actor como intérprete del contexto para la transformación de la vida: “No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas. (Bárcena, Larrosa y Mélich, 250: 2006)

Dimensión vincular o relacional

Hace referencia al reconocimiento entre cada uno de los actores sobre lo que sucede en los distintos espacios que habitan, en donde convergen, se forman y establecen relaciones. Uno de sus puntos de partida es el reconocimiento de lo que culturalmente sucede tanto en la escuela como en la comunidad. Pues a partir de allí, se pueden forjar o fortalecer relaciones permitiendo una participación activa de la *experiencia educativa*.

Comprende 4 lineamientos conceptuales:

- Reconocimiento del universo emocional y afectivo de la escuela y la comunidad para el fortalecimiento de vínculos
- Reconocimiento del universo cultural y artístico de la escuela y la comunidad para el fortalecimiento de vínculos.
- Creación de vínculos de sociabilidad para potencializar conocimientos y saberes de los actores de la comunidad y la escuela.
- El interés y la participación como procesos de apropiación para dar sentido a los vínculos pedagógicos y posibilitar la experiencia.

2. Lineamientos Metodológicos

A continuación, se presentan los lineamientos metodológicos de la propuesta en pedagogía artística implementada en el Proyecto de Artes. Para ello, se elaboran dos apartados:

1) Antecedentes de los lineamientos metodológicos, en el cual se presentan la investigación Práctica Reflexiva (López, 2018), La Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva- SARI (Mesa, 2010) y la Secuencia de Actividad recreativa- SAR (Mesa, 1997);

2) Plan de elaboración de los lineamientos actuales, apartado en el que se elabora una adaptación de la SAR, metodología que se basa en la recreación como mediación pedagógica, para implementar su estructura organizativa en procesos mediados por el arte, sugiriendo la metodología de la Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos- SDPA (Velasco, 2019).

2.1 Antecedentes de los lineamientos metodológicos

2.1.1 La Investigación Práctica Reflexiva

López (2018) elabora su propuesta pedagógica y didáctica a partir de un procedimiento que enuncia como de investigación estructurada en una secuencia que integra tres acciones: Experimentación- Registro y reflexión- Innovación. La autora indica que es clave resaltar que la propuesta no se elaboró de manera especulativa, o basándose únicamente en teorías. Se trató de una metodología fundada en un ejercicio de investigación en fases sucesivas que consistió en experimentación, registro de lo realizado + diálogos reflexivos sobre cómo ha sido el desarrollo de las sesiones; y finalmente el paso a una fase siguiente de nuevas iniciativas³. En consecuencia, la indagación en sí misma se enfocó en el “cómo”; es decir, en las maneras de lograr los propósitos de la formación estética o del proceso formativo que se estuviese implementando. El procedimiento de investigación sugerido debía ser adaptado en atención a los diferentes grupos de participantes, con los cuales se buscaba desarrollarlo, parcial o completamente, de la siguiente manera:

- Los Maestros Asesores lo podían implementar con los miembros del “Equipo de acompañamiento en artes”
- A su vez, los “Formadores artísticos” lo podían desarrollar con los docentes y/o directivos docentes.
- Así mismo, la metodología podía ser implementada, siguiendo sus lineamientos,

³ La autora indica que es clave que los participantes comprendan y adopten el término “práctica reflexiva”, concepto modular en este tipo de investigación-participación.

por iniciativa de los “Tutores” y “Animadores Culturales” con grupos de estudiantes, padres/madres de familia o miembros de la comunidad; y también con los “Clubes de Talentos”⁴

En esta propuesta metodológica la investigación tenía esta premisa: a los docentes (u otros participantes) se los puede alentar a transformar sus “identidades” que han construido con referencia a las artes y a la experiencia estética (la danza, la música, el dibujo, etc.), de tal manera que lleguen a auto percibirse como competentes, asertivos y autónomos, y con las capacidades de asumir una tarea proactiva para cultivar también esas habilidades en sus estudiantes; o para utilizar prácticas y lenguajes de las artes en la situación pedagógica que les corresponde.

López (2018) menciona que la labor buscada con los docentes era nutrir sus aptitudes, su confianza y “agencia”, alentándolos a explorar y recuperar su propio potencial creativo. Profesores no cualificados en artes, y cuyo trabajo consiste en la enseñanza de diversas disciplinas del currículo, pueden ser capacitados y “empoderados” para mejorar su quehacer docente. Esto requiere lo que se ha denominado “acompañamiento”, fundamentado en procesos de investigación sucesivos (*research interventions*), en los cuales el mismo docente que está en formación debe ser un participante activo⁵

Es importante mencionar que la autora reconoce que se generan sentimientos de incompetencia y falta de auto-confianza cuando a un docente, por ejemplo, de Matemáticas o de Ciencias Naturales, que lleva años enseñando su asignatura, se le sugieren

⁴ La autora indica que los “Clubes de Talentos” podían operar como los antiguos Centros Literarios: espacios de creatividad a los cuales voluntariamente se afilian los estudiantes con el liderazgo de uno o varios docentes; y que a lo largo del año escolar se reúnen periódicamente, alrededor de la construcción y desarrollo de proyectos artísticos o educativos. Estos se caracterizan por ser actividades lúdicas y/o experiencias prácticas que implican que los adolescentes y jóvenes se pongan “manos a la obra”. Generalmente se realizan como iniciativas extra-curriculares, aunque pueden estar orgánicamente asociados a alguna disciplina del currículo.

⁵ López (2018) menciona que el modelo de “research intervention” con las artes es tomado del trabajo hecho en Sudáfrica por las investigadoras Erna Cloete y Aletta Delport, profesoras de la Nelson Mandela Metropolitan University, en Port Elizabeth. La investigación fue desarrollada con docentes de primaria que deben enseñar todas las asignaturas a sus alumnos, incluidas las artes, a pesar de no haber recibido formación previa en prácticas artísticas. El estudio fue enfocado en la enseñanza de la música. El modelo puede ser útil en Colombia, donde también los y las docentes de primaria tienen la función de enseñar todas las materias del currículo. La Propuesta aquí presentada se enfoca en IEO de grados 6º a 11. Sin embargo, la metodología descrita por las profesoras Cloete y Delport es pertinente para esta iniciativa. Para el trabajo con los proyectos de artes utilizaremos los términos de “investigación participativa” e “investigación reflexiva”, en vez de la idea de “intervención”, ya que esta última connota la acción de un agente externo y no un proceso dialógico y consensuado. El título del artículo que presenta el estudio, sin embargo, destaca el carácter participativo: Music education in the Grade R classroom: how three teachers learned in a participatory action inquiry. South African Journal of Childhood Education | 2015 5(1): 85-105 | ISSN: 2223-7674

transformaciones en los modos de hacer su clase y de relacionarse con sus alumnos; y, además, se le pide que incorpore lenguajes y prácticas de las artes en su labor.

Por ello, la Propuesta partió del reconocimiento de que los docentes requieren desarrollar seguridad en sus propias competencias, adquiridas informalmente desde que eran niños (con la voz, el dibujo, el movimiento corporal, por ejemplo) más que instrucción formal. El objetivo fue estimular a los y las docentes participantes para activar su capacidad de agencia y de apropiación de nuevos lenguajes, recursos y experiencias.

1.1.2 Método

López (2018) indica que en el método para esta propuesta debe realizarse tanto el registro como el examen constante y periódico del contexto, actitudes, creencias y habilidades existentes; y de las necesidades específicas de los participantes, a la par que se promueven los procesos de transformación. Por ello, se busca estimular el crecimiento y la mejora en las prácticas de los participantes, y el desarrollo de sus capacidades críticas, a través de observar, reflexionar y rehacer, con un procedimiento cíclico.

Los datos generados en las sesiones de reflexión son los que estructuran la fase siguiente, en la que se promueve lo aprendido. El proceso de investigación se enfoca en los participantes, y el aprendizaje se funda en el descubrimiento conjunto. El investigador se sitúa “junto a” cada participante.

Considerando lo mencionado es un proceso que estimula el pensamiento creativo, independiente y crítico. La autora sugiere que la recolección de datos puede hacerse a través de:

- Grupos focales
- TGN (Técnica de grupo nominal, como herramienta cualitativa) ⁶
- Dibujos y narraciones de los participantes ⁷

⁶ López (2018) menciona que la sigla en inglés es NGT (Nominal Group Technique). Variadas fuentes en Internet instruyen sobre esta técnica. La información puede encontrarse fácilmente en español, inglés o portugués. También es aplicada en talleres de diverso tipo en Colombia, en los cuales participan grupos numerosos. Una de sus características principales es que se orienta a jerarquizar o priorizar las propuestas que se reúnan, de tal manera que resulta muy útil para el trabajo de Plan de Acción.

⁷ López (2018) indica que se les puede solicitar dibujar una situación típica de clase en la que utilicen alguna de las prácticas artísticas. El dibujo generalmente se emprende como una labor placentera, y se espera que se expresen más libremente que con el discurso oral o escrito. Los dibujos sobre la experiencia son explicados y se conversa sobre ellos; también se aclaran puntos, si es necesario. Además del dibujo puede optarse por hacerse apuntes gráficos o carteleros con imágenes. Las actividades o juegos de simulación también son realizados con

- Actividades o juegos de simulación
- Observación (sin intervención) del desarrollo de actividades en el salón de clase - Diarios de campo o cuaderno de bitácora
- Entrevistas individuales
- Fotografía o video
- El trabajo de campo se puede desarrollar en talleres, en ciclos sucesivos:⁸

Ciclo 1

Para la elaboración de esta propuesta metodológica López (2018) sugiere que el primer ciclo, a manera de lo que se puede considerar como un diagnóstico consista en las siguientes acciones:

- Análisis del estado actual: el currículo y la situación de clase existente.
- Análisis de necesidades: referidas a los participantes, la IEO, el contexto, etc.
- Plan de acción: Elaborado con los participantes⁹

Sobre el análisis de necesidades

López (2018) menciona en este ciclo que parte de la discusión tiene que centrarse en las condiciones que afrontan los docentes, que en algunos casos pueden ser precarias (respecto a los recursos disponibles, el número de alumnos por cada grupo, etc.).

Una posible pregunta puede ser: “¿Qué requiere usted para poder incorporar algunos elementos de la formación estética en sus clases?” El ejercicio cierra con la identificación de las necesidades más importantes, en su orden, preferiblemente limitar el número de las que identifiquen como prioritarias¹⁰. Las respuestas pueden referirse a escasez de recursos materiales, a la propia falta de formación de los participantes en determinado aspecto o tema; y también a no tener la necesaria claridad o preparación en lo referente a cómo incorporar las artes a sus áreas disciplinares.

mucha creatividad y disfrute. La narrativa consiste en solicitar a cada participante que escriba un texto reflexivo, puede ser un relato, en el cual describa la experiencia, o un episodio de la experiencia en la que está participando. Aunque esta última es percibida como una situación más “escolar”, si se logran la motivación y el ambiente adecuados, ofrece un material muy rico para los propósitos de la investigación.

⁸ Pueden ser sesiones de medio día o de un día de duración. (López, 2018)

⁹ Para este se sugiere la TGN (Técnica de Grupo Nominal). (López, 2018)

¹⁰ Siguiendo el procedimiento de la “Técnica de grupo nominal”, que requiere priorizar o establecer unas prioridades para las propuestas formuladas por los participantes (López, 2018).

Sobre el Plan de acción

La autora enuncia que en respuesta a los datos generados se diseñan posibles estrategias, concebidas y priorizadas en grupo. Tras el taller en el que se establecen la situación existente, las necesidades y el plan de acción, se lleva a cabo este último a través de las estrategias pedagógicas necesarias. Los participantes deben ser orientados y motivados para desarrollar lo aprendido en sus respectivas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Se les recomienda llevar un diario de campo.

Se sugiere mantener el enfoque transdisciplinar. Fusionar las prácticas artísticas con otros componentes del currículo. Por ejemplo, danza y música con asignaturas de desarrollo corporal. Drama y música enfocándose en la creatividad con la lengua materna. Representación visual, música y danza relacionadas con matemáticas, para repasar conceptos de forma, patrón, tiempo, distancia, dirección o tamaño.

Ciclo 2

Para la elaboración de este segundo ciclo López (2018) sugiere se desarrollen las siguientes acciones:

- Acción (Llevar el “Plan” a la práctica)
- Reflexión
- Innovación

La autora enuncia que el Ciclo 2 comienza con la implementación de los nuevos aprendizajes. Se trata de “apropiarse” de lo que han explorado durante la formación, y experimentar en sus propias clases o situaciones pedagógicas

La reflexión en este ciclo puede basarse también en observaciones. Los investigadores observan a los participantes de manera preferiblemente discreta y sin intervenir. (Se puede grabar en video o fotografía si hay un previo acuerdo voluntario con todos los concernidos).

Las observaciones pueden ser complementadas por indagación utilizando la narrativa. Se debe explorar y sistematizar lo que los relatos o textos evidencian. En el caso del estudio citado, en Sudáfrica, las narrativas reflexivas demostraron un incremento en la autoconfianza, la creatividad y la autonomía. Las investigadoras notaron avances en cuanto al descubrimiento de las habilidades musicales innatas de las docentes participantes, que eran mujeres. Ellas pidieron mayor formación; por ejemplo, sobre nociones musicales como altura, tempo, tono, ritmo y timbre. En lugar de explicaciones conceptuales, los tres primeros se trabajaron durante el canto; el ritmo se experimentó e

introdujo en las actividades de movimiento y en aquellas que usaban instrumentos musicales; y el timbre a través de instrumentos musicales caseros que las mismas maestras fabricaron.

La autora menciona que, en distintos momentos, y según la parte del ciclo en que estén, las preguntas pueden ser:

- ¿Cómo se siente/ ve usted en el rol de docente (de determinada asignatura) en el presente?
- ¿Cómo se siente/ ve usted en la tarea de incorporar la experiencia estética en sus labores, en su rol de docente de su asignatura o área disciplinar?

Nuevos ciclos pueden ser diseñados y desarrollados después de un período que será determinado según las necesidades del proceso, de los participantes, y también del calendario escolar.

López (2018) menciona que, en cuanto a la sistematización de los hallazgos, será posible identificar ciertos temas sobresalientes que emerjan de una o varias actividades durante la investigación, y los cuales pueden ser sometidos a un análisis cualitativo. Estos pueden, por ejemplo, referirse a las transformaciones que los participantes experimenten, ya sean humanas o profesionales. Otro tema puede ser cómo los docentes o tutores perciben y entienden la influencia que ejerce determinada experiencia estética, o cierta práctica artística sobre la motivación o habilidades para el aprendizaje del grupo poblacional con el cual hace su trabajo pedagógico. Un tercer posible tema a analizar está relacionado con los cambios en las formas de relacionarse que pueden surgir en un grupo, como resultado de la práctica regular de alguna actividad artística o de la experiencia estética.

2.1.2 De la Investigación práctica reflexiva a la Recreación Pedagógica

Mesa (2018) considerando los objetivos del proyecto y con el propósito de dar continuidad a los fines del ciclo 1 de la Investigación Práctica Reflexiva (López, 2018) que consistían en el análisis de necesidades: referidas a los participantes, la IEO, el contexto y la elaboración conjunta de un plan de acción con los participantes; propone a partir de sus conocimientos de la recreación guiada o pedagógica como estrategia importante para el desarrollo de procesos de intervención de carácter participativos, que han tenido una larga trayectoria de aplicación con distintos grupos poblacionales en la ciudad de Cali y otras regiones del país, orienta la propuesta metodológica del proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, para

el fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas, a partir de dos tipos de procesos: la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) (Mesa, 2008) que permite en su ejecución una función diagnóstica y la Secuencia de Actividad Recreativa SAR (Mesa, 1997) que logra consolidar un plan de acción participativo. Mesa (2018) indica que estas dos metodologías son potenciales para el desarrollo de este proceso porque 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).

Al margen de lo expuesto a continuación, se describen las dos estrategias metodológicas SARI y SAR, de manera textual, a partir de lo propuesto por Mesa (2018) autora que indica que en el marco del proyecto estas dos estrategias apuntan al fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas en las que lo lúdico y las artes mantienen un papel protagónico como mediaciones semióticas para la construcción de nuevos significados y sentidos.

Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva SARI (Mesa, 2010)¹¹

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 tuvo 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.

¹¹ La Información relacionada con las Metodologías SAR y SARI son tomadas de la Propuesta didáctica desde las artes y la cultura versión 4, elaborada por Mesa (2018)

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 filmicos 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, 2010) 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, 1997). 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 recreador-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 recreador/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 recreador (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). (Ortega, 2005, 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



Esquema Metodológico SARI (Mesa, 2008)

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”¹² visual, sonora, de expresión corporal, juegos musicales o una audición de corta duración. 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

¹² “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.

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**¹³ 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. Por otro lado sugiere Coll (1990), que la

¹³ 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)

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.

2.1.3 La Secuencia de Actividad Recreativa SAR (Mesa, 1997)

A partir de la definición de Secuencia Didáctica formulada por Coll (1983 en Mesa, 1997) 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 (Mesa, 1998,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.).

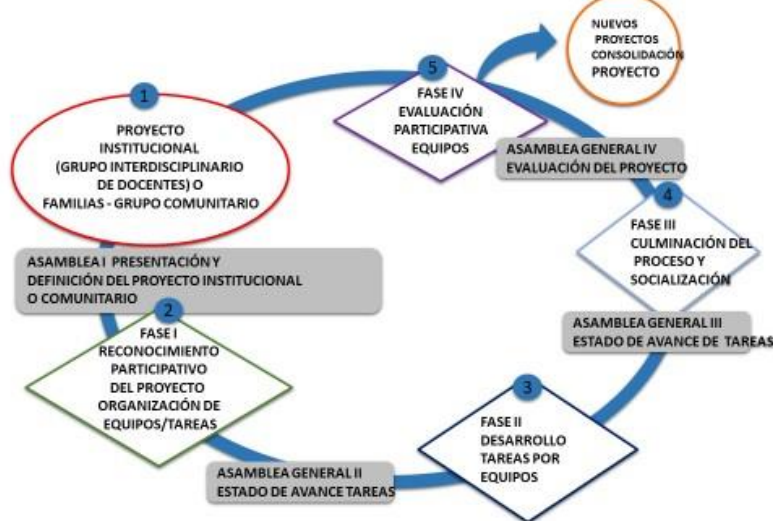
En el Proyecto MCEE desde las Artes y las Culturas, la SAR puede ser producto de un proceso SARI o realizarse simultáneamente con procesos tipo SARI. Se trata de proyectos ya existentes que requieren ser fortalecidos o pueden surgir de los equipos interdisciplinarios conformados por los docentes de artes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

Descripción de las fases de la Secuencia de Actividad Recreativa SAR

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

FASES DE UN PROCESO SAR – PROYECTOS DE ENCUENTRO IEO-COMUNIDAD



Esquema Metodológico SAR (Mesa, 1997)

Primera Fase: Reconocimiento Participativo

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 indispensable en 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: Desarrollo de tareas por equipos

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-inención 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: Culminación del Proceso y Socialización

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. En esta 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.

Cuarta Fase: Evaluación Participativa

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 tanta 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.

2.1.4 Plan de elaboración (el cómo de los lineamientos metodológicos actuales)¹⁴

En este apartado se presenta el lineamiento que hemos denominado como Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA) la cual es una estrategia para desarrollar las competencias específicas de la educación artística (MEN, 2010). Se basa en la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) (Mesa G. , 2009) que propone a la recreación como proceso educativo, cabe señalar que se mantiene este lineamiento metodológico para dar continuidad a la propuesta aprobada de Mesa, quien acompañó el Proyecto de Mi Comunidad es Mi Escuela, en su componente de Artes como coordinadora académica para el año 2018. El modelo metodológico SAR como se ha mencionado retoma como principales referentes la Investigación Acción (Freire, 1982) y la búsqueda de sentido en la acción participativa, lo que remite a autores como: Lewin, (1946), Kilpatrick (1918), Dewey (1971), Fals Borda (1986), entre otros; en el marco de la Investigación Práctica Reflexiva. Esta metodología se presenta como un proyecto y no como un conjunto de actividades aisladas, por tanto, es una perspectiva clave y de suma importancia para la proposición metodológica que se sugiere en la SDPA, porque el centro será la experiencia y el vínculo entre la educación y el arte. Además, se soporta en los principios del enfoque y método de proyectos: iniciativa, responsabilidad sobre la tarea, solidaridad y libertad.

2.1.5 De la Recreación Pedagógica a las Competencias Artísticas

La Recreación como Práctica Pedagógica retoma la teoría de la Influencia Educativa¹⁵ planteada por Coll (1992) autor que desde una perspectiva constructivista, la define como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al educando. Para analizar este proceso Coll (1983) toma como punto de partida el análisis de la Secuencia Didáctica (SD), comprendida como la planificación que hace el profesor a corto y largo plazo para el desarrollo de unos determinados contenidos curriculares, en cada SD, el profesor sigue lo planificado, atendiendo a las características concretas de cada situación y la gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone. Mesa (1997) retoma esta teoría para sustentar de qué manera en la educación des-escolarizada y en los procesos de intervención social, también se

¹⁴ Cabe mencionar que la adaptación que se hace de la SAR para el desarrollo de procesos artísticos, retoma la propuesta metodológica de la SAR (Mesa, 2009) dado que en este documento la autora enuncia 3 ciclos o fases generales y 4 ciclos o fases pedagógicas. En este sentido, permite hacer una adaptación más clara de la estructura general del proyecto.

¹⁵ Los dos grandes mecanismos identificados son: la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea y la construcción conjunta de significados y sentidos en situaciones de actividad conjunta (Coll y Cols, 1992)

produce una “Influencia Educativa”, por ello habla de Secuencia de Actividad Recreativa (SAR). En esta los temas, contenidos y tareas son el producto de ciclos que se anteceden sucesivamente, en los cuales los participantes conjuntamente con el recreador, definen y redefinen los contenidos, los tiempos y los propósitos de la intervención.

En este orden de ideas, es clave indicar que las orientaciones pedagógicas para la educación artística, se proyectan como una educación **por las artes**, es decir que contribuyen a la formación integral de los estudiantes a partir del aporte que realizan a las competencias específicas de la educación artística, las cuales favorecen, en tanto mediaciones semióticas, el desarrollo de las competencias básicas (matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas). Estas competencias artísticas pueden ser entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela (MEN, 2010, pág. 25). El MEN (2010) identifica tres: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. El desarrollo de estas surge en contextos inherentes a las prácticas artísticas, en tanto, es un aprendizaje situado en el ambiente característico del taller de artes plásticas, del salón de danza o música, etc. Es decir, a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de diversos procesos pedagógicos que se enmarquen en la recepción, creación y socialización, en la generación de productos y en su interacción con los contextos que son propios de las artes y la cultura. (MEN, 2010, pág. 17)

Ahora bien, con el ánimo de contribuir a una propuesta metodológica que permita desarrollar en los estudiantes las competencias específicas de arte (sensibilidad, apreciación estética y comunicación¹⁶), mediante las prácticas artísticas que las instituciones educativas implementan, a partir del conjunto de tres grandes procesos (recepción, creación, socialización), que son útiles como modelo para una organización curricular. Se propone hacer una adaptación de la metodología de intervención SAR, considerando que Mesa (2009) indica que sigue un esquema que funciona como una matriz flexible y abierta, la cual es regulada por los ritmos de los participantes y los cambios que se van produciendo y observando progresivamente durante su desarrollo. En tanto existen discontinuidades causadas por condiciones del contexto socio-institucional.

Por lo tanto, el esquema o matriz metodológica, supone ajustes mediante la evaluación permanente de las sesiones. Además, la SAR (Mesa, 2009) como proceso mediado por objetivos, tiene como base la intencionalidad de enseñar y comunicar, trabaja de manera

¹⁶ Para mayor información sobre estas Competencias Artísticas consultar el Documento N-16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del Ministerio Nacional de Educación (2010)

simultánea el desarrollo de la imaginación creadora, la construcción de vínculos e influye en cambios internos y externos en los participantes.

En este sentido, la estructura metodológica de la SAR (Mesa, 2009) puede ser reconfigurada hacia los procesos de artes porque tiene la posibilidad de ser ajustada a las necesidades singulares de diversos proyectos. Por ello, en los siguientes párrafos se propone elaborar la adaptación de los ciclos pedagógicos de una SAR a los procesos de las prácticas artísticas. En tanto, lo que se busca es que a partir de ellos se logre una interactividad¹⁷ entre artistas-educandos-técnicos y una relación permanente entre lo individual y lo grupal en el desarrollo de un proceso pedagógico artístico.

2.1.6 De la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) a la Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA)

Siguiendo a Mesa (2009) una SAR propone tres ciclos generales que corresponden a: Diagnóstico global, Diseño global del proyecto de intervención y Evaluación institucional. Estos tres ciclos se relacionan con la formulación de proyectos en tanto corresponden a la planificación, ejecución y evaluación. Para el caso de este documento no se desarrollan, en tanto se busca dar continuidad a los ciclos propuestos desde la práctica reflexiva (López, 2018) partiendo de su visión de proceso sistémico (conocer y analizar, planear, hacer, reflexionar y evaluar), considerando que en esta metodología se planteó el tipo de acciones de acompañamiento a partir de las características que componen ese proceso. Por tanto, el proyecto de artes constituyó un equipo de coordinadores y de profesionales de acompañamiento y se asignaron a las instituciones educativas para llevar a cabo unos fases y acciones: caracterización, plan de acción, implementación de planes de acción, desarrollo de iniciativas, evaluación.

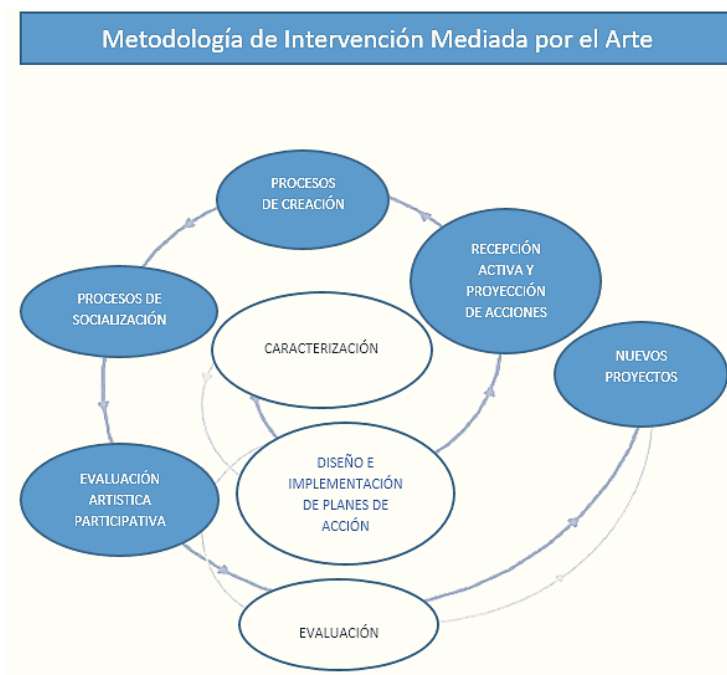
Ahora bien, retomando los elementos que Mesa (2009) propone para los cuatro ciclos o fases pedagógicas de la SAR, que se reconocen como Diagnóstico participativo, Ejecución participativa del proyecto, Culminación del proyecto y Evaluación participativa, estos se “re-configuran” de acuerdo a las necesidades de lo que implica un proyecto de Artes que vincule los procesos de recepción, creación y socialización. En este sentido, sugerimos nombrar la

¹⁷ La noción de interactividad es producto del análisis de las prácticas educativas escolares y “se entiende como la forma de organización de la actividad conjunta que define el marco en el que cobra sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas articuladas del profesor y de los alumnos en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje”. De este modo, el análisis de las formas de interactividad, es decir, de las formas de organización de la actividad conjunta de los participantes, es un paso imprescindible para el análisis de la influencia educativa Coll (Citado por Mesa, 2004. Pág.6).

metodología como Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA) dado que estos ciclos serán adaptados a estos tres procesos y representarán un espacio social en el cual los participantes desarrollen mayor autonomía sin perder el acompañamiento de los tutores de arte.

2.1.7 La Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA)

Una Secuencia de Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA) (ver grafica adelante) basada en la estructura metodológica de una SAR (Mesa, 2009) propone tres ciclos generales que corresponden a: Caracterización (Diagnóstico Global), Diseño e implementación de Planes de Acción (Diseño Global Proyecto de Intervención) y Evaluación (Evaluación Institucional). Además, contiene cuatro ciclos pedagógicos que configuran el proceso para las prácticas artísticas, los cuales son: Recepción activa y proyección de acciones (Diagnóstico Participativo y Definición del Proyecto), Procesos de Creación (Ejecución Participativa del Proyecto), Procesos de Socialización (Culminación y Socialización del Proyecto) y Evaluación Artística Participativa (Evaluación Participativa).



Estructura de la Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA) Basada en Mesa (2009)

Recepción activa y Proyección de Acciones

Este ciclo corresponde en la SAR (Mesa, 2009) al Diagnóstico Participativo y definición del Proyecto. Ahora bien, a partir de lo propuesto por el MEN (2010) en un Proyecto de Artes se elabora un primer momento a manera de encuentro de iniciación (asamblea) en el que los diferentes actores (estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad) serán partícipes de un proceso de recepción artístico interactivo, el cual busca que más allá de captar la información contenida en una obra artística o en cualquier expresión de la cultura, estos logren situarse como espectadores emancipados (Rancière, 2010). Es decir, tiene el propósito de generar inicialmente una experiencia gratificante, la cual será orientada a que puedan reconocer los objetivos del proyecto que los convoca, se permitan participar de una experiencia artística con un objetivo común y posteriormente se dividan en grupos para reflexionar a partir de lo contemplado. Se trata aquí de que los participantes se den la oportunidad de pactar nuevos encuentros para proyectar acciones y tomar decisiones, para pensar una propuesta artística que tendrán que desarrollar a lo largo de la SDPA que puede ser una imagen, obra musical, muestra escénica, o cualquier manifestación cultural.

El segundo momento, se desarrolla de manera similar al de la SAR (Mesa, 2009). Los grupos de estudiantes conformados en el momento anterior, realizan encuentros frecuentes, en los que se reconocen como grupo y simultáneamente hacen actividades que les permitan desde la percepción dirigir la atención a las impresiones sensibles y las posibles evocaciones o emociones asociadas al hecho estético. Además, realizarían ejercicios de reflexión y análisis de obras, eventos o situaciones. Estos se orientan en clave de los intereses del proyecto que está en marcha en tanto pueden ser desde la mimética (como imitación de la realidad); expresiva (como exploración de los motivos subjetivos y expresivos del artista); formal (como observación de la organización perceptual de la obra, en cuanto a la relación de sus partes con el todo); y pragmática (de acuerdo con la finalidad de la obra y sus objetivos funcionales de uso) (MEN, 2010, pág. 49).

En este momento del ciclo es muy importante que las actividades que se realicen, consideren los siguientes elementos: a) reconocer y canalizar las prácticas artísticas exitosas que se dan al interior y exterior de la comunidad educativa (escuelas de baile, grupos de Hip Hop, etc.); b) reflexionar sobre cómo potenciar las prácticas de artes desde una perspectiva transversal en la escuela; c) identificar las nuevas experiencias, procesos innovadores y de investigación que sean movilizados por el arte; d) reflexionar y orientar hacia cómo el seguimiento juicioso a las prácticas artísticas propicia la producción de material académico, didáctico, artístico que potencia los procesos de arte en la escuela; d)

potenciar el vínculo con la red de maestros de artes. En este sentido, considerar los elementos mencionados en la proyección de las acciones, posibilitará que se reconozca la escuela que podemos nombrar como extramuros y su capital sociocultural, lo cual es clave para no invisibilizar la riqueza y diversidad de los diversos contextos.

Para concluir, este ciclo se realiza un encuentro de cierre (asamblea), el propósito es hacer una reconstrucción entre los participantes del proceso realizado, en lo que se lleva del proyecto, en los pequeños grupos y valorar su significado. Además, es la oportunidad para que éstos expliciten y redefinan los temas o contenidos del proceso artístico a seguir. Aquí la orientación por parte del profesional de arte que guía el encuentro consiste en lograr una clara definición del proyecto artístico conjunto con los participantes de los pequeños grupos, buscando acuerdos negociados.

Proceso de Creación

Este ciclo pedagógico corresponde en la SAR (Mesa, 2009) a la Ejecución Participativa del Proyecto. Para el caso del Proyecto de Artes recoge los lineamientos del MEN (2010) en tanto el estudiante es asumido como creador porque a partir de lo explorado en el ciclo anterior, tiene referentes que le permiten reconocer las características de las obras artísticas (objetos, artefactos, interpretaciones musicales, puestas en escena, etc.). En este sentido, a partir de los primeros referentes se propone que los estudiantes desarrollen procesos creativos de apropiación y creación, trabajando en torno a un proyecto en el que la imaginación, la indagación, la discusión, los acuerdos y los desacuerdos estén presentes.

Por ello, aquí se trata de que los estudiantes como resultado del ciclo anterior proyecten una obra artística de tipo gráfico, musical, escénica, etc. Asuman reunirse y desarrollar las diversas actividades que el proyecto les implique. Este ciclo propiciará que los estudiantes tengan un primer momento de apropiación del arte que les permita adquirir los conocimientos, técnicas, actitudes, destrezas físicas y mentales, hábitos o modos de hacer de una o varias prácticas artísticas. Este momento se vehiculiza en tanto emergen tres situaciones pedagógicas:

- Indagación, que les permitirá adquirir conocimientos y descubrir técnicas, lenguajes y posibilidades expresivas que nutran su creatividad.
- Imitación que los coloca en la lógica del análisis y de la observación detallada de un objeto o de la manera de hacer una técnica artística.
- Ejercitación, en tanto en la repetición sistemática de las técnicas artísticas les permitirá a los estudiantes desarrollar las destrezas físicas o mentales necesarias para el dominio de ellas y de un saber hacer.

En el segundo momento, la creación, se hace más evidente, dado que los estudiantes a partir del proceso vivenciado pueden realizar una obra artística. En este espacio se incluyen los diferentes objetos o eventos visuales, sonoros, escénicos o literarios, la interpretación musical, teatral y todo lo involucrado en la puesta en escena. Cabe aclarar que, desde el punto de vista pedagógico, toda producción en el aula debe ser tratada por los docentes como obra de arte y comprendida por el estudiantado como tal. (MEN, 2010, pág. 51)

Proceso de Socialización

Este ciclo pedagógico corresponde en la SAR (Mesa, 2009) a la Culminación y Socialización del Proyecto. Sin embargo, para el caso del proyecto de artes establece una diferencia en la socialización del saber aprendido, porque en este ciclo se hace especial énfasis en la exhibición de los productos que complementan el proceso artístico. En tanto se desarrollan procesos de presentación ante el público, como parte esencial del aprendizaje, a través de dos propósitos:

- Elaborar las presentaciones en los espacios adecuados para ello, en la institución o escenarios de la localidad, permitiendo hacer partícipe a la comunidad del trabajo de los estudiantes como interlocutores, que validan su trabajo. Es importante que la presentación se logre como una experiencia significativa, tanto para los estudiantes como para la comunidad.
- La gestión que se trata de las acciones realizadas por los estudiantes, docentes e instituciones para hacer posible la circulación de los productos, conocimientos artísticos y experiencias pedagógicas que surgen del proceso de enseñanza. En este ciclo, los estudiantes son reconocidos como “expositores” en el sentido amplio de la palabra, porque asumen un rol significativo en el proceso de socialización. Es importante señalar que este proceso se transforma en una oportunidad para la educación del público, al fomentar la consolidación de una comunidad receptora de las producciones artísticas.

Evaluación del Proceso Artístico:

Este ciclo pedagógico corresponde en la SAR (Mesa, 2009) a la Evaluación Participativa. Para el caso puntual que estamos proponiendo, el MEN (2010) indica que en los proyectos de Educación artística se configuran y reconfiguran con frecuencia metodologías particulares para evaluar, de acuerdo con el contexto, los fines y el enfoque pedagógico de cada institución educativa. Ahora bien, como se trata de sugerir una metodología que se caracteriza por ser participativa, se propone que se retomen los tres momentos de

evaluación de la SAR (Mesa, 2009) (Pequeños grupos, Asamblea general, Evaluación institucional), aplicando en cada uno de ellos las tres instancias susceptibles de valoración de la educación artística que sugiere Eisner (1995):

- La habilidad técnica: la cual se relaciona con la manera de dar forma física a una idea o a una intuición a partir del conocimiento y desarrollo de destrezas.
- Los aspectos estéticos y expresivos: la capacidad de organizar y de convertir expresivamente un material. En este aspecto es necesario entender cuándo el estudiante afronta un problema técnico o un problema estético, cuándo se le dificulta o facilita comprender las relaciones conceptuales y hasta dónde un docente debe mediar o intervenir.
- El uso de la imaginación creadora: esta se hace visible en los productos, dado que no todo lo técnicamente bien realizado supone el uso de imaginación y existen grados diferentes de exigencia en lo creativo. El autor diferencia grados de creatividad: la ampliación de límites, la invención, la ruptura de límites y la organización estética.
- Otro aspecto importante de considerar para complementar la evaluación que no es indicado por Eisner (1995) es la gestión, es decir, la habilidad para circular entre el público los productos de la creación del proceso educativo.

En este orden de ideas, la evaluación, primero se elabora en pequeños grupos reconstruyendo la experiencia y la valoración de la misma. En el segundo momento, se realiza una reunión con el grupo general, que permita examinar las dificultades y logros alcanzados en la experiencia conjunta y enunciación de posibles proyectos. El tercero, se realiza con la institución financiadora y el equipo interinstitucional e interdisciplinario para exponer y analizar los resultados presentados por el equipo de profesionales que realizaron el proyecto de intervención artístico, las particularidades de la SDPA, la caracterización del grupo intervenido, mediante la elaboración de un informe de carácter abierto y público.

NOTA: Todas las actividades que se presentan a continuación para los 2 proyectos de artes y cultura presentan una línea metodológica flexible que puede tener variaciones por el enfoque del Proyecto Mi Comunidad es Escuela: “Acompañamiento situado y diferencial”.

3. Caracterización estratégica por actor para el proyecto ‘Fortalecimiento de las competencias básicas desde la oferta formativa en arte y cultura.

3.1 Docentes

Objetivo: Desarrollar estrategias y herramientas para que docentes de las IEO implementen componentes artísticos y culturales.

Caracterización de actividades

3.1.1. Seminarios

Objetivo: Generar un espacio de reflexión y práctica en torno a la pedagogía artística como escenario de movilización social y experiencias educativas

Beneficiarios: Docentes, directivos docentes, rectores

Número de seminarios: 6

Presentación

El Seminario Permanente se desarrolla desde los Proyectos de Artes para la iniciativa Mi Comunidad Es Escuela desde el 2017. El Seminario propone a la formación estética y la educación artística como componentes esenciales para pensar en una pedagogía desde las artes. Para el año 2019, se propone al Seminario Permanente como espacio de formación experiencial, en donde los participantes puedan aproximarse al arte como mediador de temas cruciales dentro de los procesos formativos y como potenciador de soluciones sociales a las problemáticas propias del siglo XXI. Se propone entonces que la educación estética y la formación artística, dentro de una pedagogía desde las artes, sean vistas como ejes transversales para el fortalecimiento de las competencias básicas y del vínculo entre comunidad y escuela. Así mismo, es un espacio pensado en articulación con la Red de Docentes de Artes - REDARTI, desde la cual se realiza el programa de autoformación y cuyos ciclos se integran a la propuesta temática del Seminario Permanente en diálogo con la danza, el teatro, la música, las artes plásticas y las artes visuales.

La propuesta, entonces, plantea unos ejes conceptuales y temáticas específicas que, a través de la articulación docente, inviten a reflexionar en la pedagogía como escenario de experiencias (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006:235-236): “También entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación. Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo”. A su vez, esta noción sobre la pedagogía artística concibe a los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos docentes, familias y comunidad) como

intérpretes que al desarrollar técnicas y habilidades transversales al campo de las competencias producen un abanico de sentidos referidos al contexto, en este caso, educativo y social.

La articulación docente para el Seminario Permanente se realiza con y a través de los docentes de artes vinculados a la Red de Docentes de Educación Artística REDARTI, quienes consideran al Seminario Permanente como un espacio formativo relevante para el trabajo que realizan al interior de la red.

En términos de la articulación, esta propuesta se realiza teniendo en cuenta el objetivo general de REDARTI, así como el trabajo realizado durante el taller de planeación estratégica: 'La educación artística, eje de transformación de la calidad educativa, una visión desde la organización de maestros' (REDARTI, enero 24 de 2019). Durante la jornada se realizaron cinco mesas de trabajo que apuntaban, entre otras cosas, al fortalecimiento de estrategias, metodologías y dinámicas de formación, a la necesidad de derrumbar imaginarios sociales desde el arte, a la transversalización del arte como modelo de educación, a ver el espacio de la escuela como un espacio de ciudad, a la necesidad de articulación para potenciar la gestión.

Esta propuesta busca una articulación transversal al trabajo realizado durante el taller de planeación estratégica, que además se nutra del fortalecimiento en competencias básicas a través del arte y la cultura.

Ejes conceptuales

Desde la estrategia, se propone tres ejes conceptuales desde los cuales se pueden orientar los seminarios:

1. Dimensión reflexiva

1.1 Dimensión reflexiva de la pedagogía artística

- El arte y la cultura como dimensiones formativas del ser y en función de creación de sentidos
- La producción cultural y artística de la escuela y la comunidad para la transformación social

1.2 La interpretación como práctica reflexiva que fortalece las habilidades para la vida.

- La interpretación/compreensión como dimensión para entender el papel de todos
- Los actores como intérpretes activos que construyen sentidos críticos con relación a su contexto

2. Dimensión experiencial

2.1 Dimensión experiencial de la pedagogía artística

- La pedagogía artística como práctica que permite convertir conceptos y procesos en experiencias
- El fortalecimiento del capital cultural y artístico de los diferentes actores partir del reconocimiento de sus diferentes saberes y experiencias.

2.2 Espacios de construcción colectiva dentro de la pedagogía artística

- De la experiencia propia a los espacios de creación colectiva
- El actor como intérprete del contexto (social y educativo) para la transformación de la vida.

3. Dimensión vincular o relacional

3.1 La dimensión vincular o relacional dentro de la pedagogía artística

- Reconocimiento del universo emocional y afectivo de la escuela y la comunidad para el fortalecimiento de vínculos
- Reconocimiento del universo cultural y artístico de la escuela y la comunidad para el fortalecimiento de vínculos.

3.2 El vínculo pedagógico como eje que posibilita la interpelación de los actores

- Creación de vínculos de sociabilidad para potencializar conocimientos y saberes de los actores de la comunidad y la escuela.
- El interés y la participación como procesos de apropiación para dar sentido a los vínculos pedagógicos y posibilitar la experiencia.

Propuesta temática y metodológica

Se proponen 6 ejes temáticos que respondan a un seminario cada uno, y que a su vez tengan un momento teórico, uno práctico y un material de tipo movilizador o didáctico que se realice entre el seminarista y el Equipo de Comunicación y Movilización para que sirva de herramienta dentro del proceso formativo de los participantes. Así mismo, es un espacio pensado en articulación con la Red de Docentes de Artes - REDARTI, desde la cual se realiza el programa de autoformación y cuyos ciclos se integran a la propuesta temática del

Seminario Permanente en diálogo con la danza, el teatro, la música, las artes plásticas y las artes visuales.

Marzo

Las artes dentro del aula: una práctica transversal.

Mayo

Cuerpo, diversidad y contexto: una mirada desde las artes escénicas como mediaciones artísticas.

Junio (en el marco del foro MCEE)

El arte dentro de la gestión comunitaria: una mirada desde iniciativas comunitarias en articulación con procesos educativos.

Arte, ciudad y memoria: una mirada desde la educación artística y la gestión comunitaria.

Agosto

Mediaciones artísticas para la sensibilización social y medioambiental en la perspectiva de la música como lenguaje artístico.

Septiembre

Tecnologías de la comunicación y realidades juveniles: una mirada desde las prácticas plásticas y visuales como mediaciones artísticas.

3.1.2 Acompañamiento al docente en el aula

Objetivo general: Desarrollar herramientas didácticas con docentes y directivos docentes de las IEO que complementen los procesos de enseñanza-aprendizaje como experiencia en el aula desde las competencias específicas de las artes.

Justificación

El acompañamiento al docente en el aula es un proceso de reconocimiento, reflexión y creación colaborativa que busca potencializar las prácticas de enseñanza aprendizaje desde las artes, gestadas por los docentes con y para sus estudiantes, así como también

dinamizar estrategias de innovación o creación de herramientas didácticas a partir de las artes como proceso vivencial, poniendo en diálogo a las prácticas artísticas con las diferentes áreas disciplinares del conocimiento, permitiendo a través de la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética, otras formas de enseñar y aprender para la vida en relación con los diferentes actores escolares y sus contextos, generando el fortalecimiento de las competencias básicas. Este proceso se encuentra orientado para que a través del docente quede en la institución educativa no solo una batería de herramientas didácticas, sino también la experiencia de generar de manera continua procesos de innovación y creación de las mismas como laboratorios de co-creación para ambientes de aprendizaje, teniendo las artes como un mediador en la construcción de conocimiento situado y de experiencias significativas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Previo al inicio de las sesiones para el acompañamiento docente en el aula, se propone una sesión de encuentro tipo asamblea con los y las docentes en la que se establezcan vínculos encaminados a generar diálogos de saberes para que mediante la reflexión y el reconocimiento permita tanto a docentes como a formadores identificar, prácticas e intereses que puedan ser desarrollados a lo largo del proceso entiendo las dinámicas, potencialidades, problemáticas y dificultades propias de cada contexto.

Durante este espacio es importante precisar las estrategias didácticas que se encuentran contempladas en tres tipos de herramientas que responden a dos circunstancias en el aula.

Circunstancias relacionales: El sujeto en su relación del yo y los otros.
Herramientas desde las artes para el manejo de grupos de estudiantes.

Circunstancias de enseñanza-aprendizaje: Apropiación de los temas curriculares.
Herramientas desde las artes para la gestión de contenidos programáticos escolares.
Herramientas desde las artes para el desarrollo de procesos evaluativos en el aula.

El formador debe iniciar un proceso de conocimiento y apropiación de los contenidos programáticos pertenecientes a la asignatura del docente al que hará acompañamiento, para establecer acuerdos de trabajo en cada caso frente a la participación o disposición de los tiempos en el aula de clase.

Se propone para los docentes los siguientes criterios de participación para el acompañamiento dependiendo de la circunstancia diferencial de la institución:

CRITERIOS

- En IEO con gran número de docentes el criterio para el acompañamiento, se

determina con la elección de docentes por áreas de conocimiento que permita tener herramientas variadas para la institución.

- En consenso los docentes pueden elegir el acompañamiento para desarrollar fortalecimientos con grados de estudiantes que consideren atención especial.
- Docentes que vienen fortaleciendo sus procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje.

SUMINISTRO DE REFERENTES POR PARTE DEL FORMADOR

GENERALIDADES

El Formador Artístico deberá posibilitar el auto reconocimiento del docente sobre sus estrategias didácticas para que las identifique como el primer referente de su propio proceso. De igual manera suministrará referentes de herramientas apropiadas desde su disciplina artística que permitan responder al interés y proceso del docente en su aula de clase, que lleven a inspirar la creación o innovación de herramientas por parte del mismo.

Con un día o dos de anticipación, el Formador Artístico presentará al docente el instrumento de soporte conceptual y práctico del referente enmarcado en los tres tipos de herramientas mencionados anteriormente, Manejo de Grupo, Contenidos Programáticos, Procesos Evaluativos, sin embargo, es en el Ciclo 1 -Recepción Activa y Proyección de Acciones- donde de manera fundamental se hace un despliegue amplio frente a los tres tipos de herramientas.

Para el Ciclo 2 -Procesos de Creación- se hace necesario focalizar la intención del referente a un tipo de herramienta que responda a la necesidad o interés del docente en su proceso de crear o innovar. El instrumento de sustentación de referentes permitirá a su vez establecer un banco o repositorio de herramientas para cada docente.

Ciclo Pedagógico 1 – Recepción Activa y Proyección de Acciones

Objetivo: Reconocer con el docente sus propias estrategias didácticas en el aula y potenciarlas a partir de otras herramientas referente que puedan ser complementarias, movilizandó el proceso de creación o innovación de las estrategias del docente en el aula desde las prácticas artísticas.

Primer encuentro (sesión) en el aula

Herramientas para manejo de Grupo:

La primera parte de este proceso se encuentra enfocada en reconocer las estrategias que el docente tiene sobre manejo de emociones, relaciones interpersonales y trabajo en equipo que viene desarrollando en función de sus estudiantes. ¿Cuáles son las estrategias que usa el docente sobre el manejo de grupo?

Debe establecerse la entrega del instrumento de soporte conceptual y práctico del referente sobre Manejo de Grupo por parte del Formador Artístico al docente, por ello se debe pactar si esta entrega es de manera previa al trabajo en el aula o en algún momento dentro de ese espacio, y si el Formador Artístico puede aplicar la herramienta durante la sesión, haciendo partícipe al docente del proceso. De igual manera esta herramienta debe responder a las circunstancias particulares del contexto, determinado por los estudiantes del grado en el que va a ocurrir el proceso de acompañamiento.

Segundo encuentro (sesión) en el aula:

Herramientas para desarrollo de contenidos programáticos:

La primera parte de este proceso se encuentra enfocada en reconocer las estrategias que el docente tiene para la gestión de su contenido programático en el aula, busca evidenciar las herramientas que el docente aplica en función de la enseñanza aprendizaje y la construcción de conocimiento situado por parte de sus estudiantes. ¿Cómo estos contenidos programáticos que el docente imparte en sus clases se dan desde el arte? Debe establecerse la entrega del instrumento de soporte conceptual y práctico del referente sobre Gestión de Contenidos Programáticos por parte del Formador Artístico al docente, para ello se debe pactar que esta entrega sea de manera previa al trabajo en el aula. De igual manera esta herramienta debe responder a las circunstancias particulares del contexto determinado por los estudiantes de la institución en la que se da el acompañamiento.

Tercer encuentro (sesión) en el aula:

Herramientas para desarrollo de procesos evaluativos:

La primera parte de este proceso se encuentra enfocada en reconocer las estrategias que el docente tiene sobre el desarrollo de procesos evaluativos en el aula y de cómo utiliza el arte para crear procesos de evaluación. Debe establecerse la entrega del instrumento de soporte conceptual y práctico del referente sobre Desarrollo de Procesos Evaluativos por parte del Formador Artístico al docente, por ello se debe pactar si esta entrega es de manera previa al trabajo en el aula o en algún momento dentro de ese espacio y si el Formador Artístico puede aplicar la herramienta durante la sesión haciendo partícipe al docente del proceso. De igual manera esta herramienta debe responder a las circunstancias particulares del contexto determinado por los estudiantes de la institución en la que se da el acompañamiento.

Cuarto encuentro (sesión) en el aula:

Sesión evaluativa del ciclo 1

Cierre del Ciclo 1 inicio para el desarrollo del laboratorio de creación de herramientas. Se espera en esta sesión evaluativa, visibilizar las experiencias significativas que permitan reflexionar junto al docente sobre las prácticas mediadas metodológicamente por las artes abordadas desde su área de conocimiento específica, con ello y reconociendo los referentes estéticos compartidos durante el proceso, se precisa un diálogo encaminado al descubrimiento del objetivo de la herramienta o innovación propia que el docente desarrollará durante el ciclo 2 de creación a partir de los intereses y necesidades identificadas por el mismo en relación con sus estudiantes. Para ello docente y formador definirán el qué y el para qué de la herramienta.

Ciclo Pedagógico 2 – Procesos de Creación

Objetivo: Generar procesos de apropiación de referentes artísticos por parte de los docentes, que redunden en la construcción de su herramienta pedagógica para implementar en el aula.

DESARROLLO DEL CICLO 2:

Después de identificadas las necesidades e intereses, el qué y para qué de la herramienta como punto de partida, se continúa en la interpretación de las soluciones de la herramienta a innovar o crear, en un diálogo que articula al docente y al formador entendiendo al estudiante como centro de la conversación.

La herramienta como dispositivo pedagógico se encuentra mediada por el vínculo entre los actores que hacen parte del ambiente de aprendizaje, por ello se hace importante la aplicación de la herramienta dentro del aula, así como la participación activa con los estudiantes, cuya reacción a partir de la experiencia en el aula permite ser interpretada para capturar elementos clave que orienten la creación de la herramienta didáctica.

En compañía del formador, el docente apropia los referentes compartidos, adaptándolos a las condiciones, necesidades y afinidades de sus procesos en el aula para el beneficio de las experiencias de enseñanza aprendizaje, generando una innovación de las herramientas propias y presentadas por el formador. Tanto docente como formador actúan como intérpretes del contexto y vinculan en la participación activa del proceso a los estudiantes, para reconocerles como los sujetos para quienes se piensa la herramienta didáctica. Es en el quíenes donde se establecen elementos clave para la ideación y desarrollo de la herramienta.

Los procesos de ideación buscan expandir el universo de posibilidades de manera creativa e ilimitada para la solución de un problema. En este caso estableciendo el cómo para elaboración de la herramienta didáctica. Durante la ideación como incubación o generación de la herramienta, el formador trabaja de manera colaborativa junto con el docente para descubrir el camino o dirección adecuada hacia dónde debe apuntar la innovación o creación entendiendo el tipo de transformación simbólica y construcción de sentido que espera obtener por parte de sus estudiantes y el tipo de herramienta que el docente desea implementar en su aula de clase, de igual manera una herramienta puede ser flexible y adaptable no sólo a las condiciones de los grados donde se imparte la sesión sino también puede ser transversal a las circunstancias relacionales y circunstancias de enseñanza aprendizaje que quiera explorar.

La experimentación supone modos de materialización de las ideas que resultan de manera gradual mediante la participación reflexiva y práctica de los actores implicados dentro del proceso de construcción de la herramienta, esta etapa del proceso implica la formalización de un prototipo o esquema de estrategia que será aplicado en el aula de clase para posteriormente ser evaluado y evolucionado a partir de la retroalimentación recibida durante los ciclos de socialización y evaluación.

Ciclo Pedagógico 3 - Procesos de Socialización

Objetivo: Asistir al docente en la aplicación y presentación pública de las herramientas didácticas desde las artes creadas durante el acompañamiento en el aula en cada uno de los ciclos anteriores, situándolo como expositor de su experiencia donde comparte los saberes aprendidos con otros docentes en contextos que propicien nuevas reflexiones alrededor de la enseñanza de las distintas áreas instando de procesos artísticos como mediación.

Actividades generales:

El docente junto con el formador artístico propicia la aplicación y exhibición de la herramienta didáctica desarrollada a lo largo de la experiencia, en espacios dentro y fuera del aula.

Dicha presentación (aplicación de la herramienta) genera una experiencia significativa que beneficia al docente y a todos los actores que participan de la socialización.

Ciclo Pedagógico 4 – Evaluación Artística Participativa

Objetivo: Evaluar de manera reflexiva y participativa las herramientas creadas durante el proceso a partir de las experiencias significativas que puedan inspirar nuevos desarrollos de herramientas didácticas desde las artes gestadas al interior del cuerpo docente y directivas de la institución.

Retroalimentación evaluativa con la comunidad educativa (docentes, directivos docentes y estudiantes).

3.2.2 Acompañamiento al docente de artes en el aula

Beneficiarios: Docentes de artes o encargados del área

Para esta estrategia de acompañamiento con docente de artes adicionalmente se desarrollará un proceso colaborativo en el marco del ciclo de autoformación liderado por REDARTI -Red de Docentes de Educación Artística de Cali, que busca integrar la experiencia vivencial de los acompañamientos con las sesiones del ciclo de autoformación, haciendo un enlace experiencial y de articulación dentro de esta propuesta pedagógica.

Objetivo: Desarrollar herramientas didácticas con docentes de artes de las IEO para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística, fortaleciendo las manifestaciones y expresiones culturales y artísticas de los y las estudiantes desde las competencias específicas del arte.

JUSTIFICACIÓN

El acompañamiento con docente de artes, busca potenciar los procesos de recepción, creación y socialización para la experiencia en el aula desde la educación artística reconociendo los saberes, trayectoria y procesos de los docentes en artes o encargados del área, que permitan fortalecer la labor del docente como gestor de procesos institucionales y comunitarios así como también potenciar su participación en el trabajo colaborativo con otros docentes para establecer la proyección de dinámicas transversales de enseñanza-aprendizaje desde la mediación artística para generar alternativas frente a dificultades propias del contexto.

A partir de la relación que se establece entre docente y formador a modo de conversación desde los diferentes lenguajes de las disciplinas artísticas que permiten visiones complementarias para dinamizar los ambientes de aprendizaje con y para los y las estudiantes.

Este proceso busca de manera concreta la profundización de las competencias específicas desde las artes y el fortalecimiento curricular del área de artes y las manifestaciones de la riqueza cultural propia de las instituciones educativas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

El marco que se propone para el ejercicio de este acompañamiento es la conversación entre disciplinas artísticas complementarias que permitan una retroalimentación constante entre docente y formador, posibilitando otras formas de experiencia artística dentro del aula.

Previo al inicio de las sesiones para el acompañamiento docente de artes en el aula, se propone una sesión de encuentro tipo asamblea con la o el docente en la que se establezcan vínculos encaminados a generar diálogos de saberes para que mediante la reflexión y el reconocimiento tanto el docente como el formador puedan identificar prácticas e intereses aplicables a los procesos desarrollados en el área de educación artística dentro de las aulas de clase

Durante este espacio es importante precisar las estrategias didácticas que se encuentran contempladas en tres tipos de herramientas que responden a los procesos de la educación artística, recepción, creación y socialización y que permiten viabilizar circunstancias de tipo relacional El sujeto en su relación del yo y los otros, y circunstancias de tipo enseñanza / aprendizaje: Apropiación de los temas curriculares.

Herramientas para la movilización del yo como espectador:

Herramientas y estrategias didácticas desde otra disciplinas o lenguajes artísticos complementarios al interiorizado por el docente de artes ya sea por trayectoria o afinidad, que permitan movilizar en los y las estudiantes la exploración y agitación de los sentidos para el reconocimiento de las emociones propias y de la otredad que potencien su capacidad perceptiva y reflexiva para el reconocimiento del yo como espectador activo de su propio contexto y realidad cultural.

Herramientas para la movilización del yo como creador:

Herramientas y estrategias didácticas desde otra disciplinas o lenguajes artísticos complementarios al interiorizado por el docente de artes ya sea por trayectoria o afinidad, que le permita movilizar la capacidad expresiva de los y las estudiantes a partir del reconocimiento del yo como sujeto con capacidad creadora, detonando su sentido, estético, crítico y reflexivo de transformación simbólica como intérpretes de su contexto próximo y cotidiano.

Herramientas para la movilización del yo como expositor:

Herramientas y estrategias didácticas desde otras disciplinas o lenguajes artísticos complementarios al interiorizado por el docente de artes ya sea por trayectoria o afinidad, que permitan el reconocimiento del yo expositor de las y los estudiantes a partir del reconocimiento y motivación en la evidencia de sus aprendizajes en las clases de educación artística.

El formador debe iniciar un proceso de conocimiento y apropiación de los contenidos programáticos pertenecientes a la asignatura del docente al que hará acompañamiento, para establecer acuerdos de trabajo en cada caso frente a la participación o disposición de los tiempos en el aula de clase.

SUMINISTRO DE REFERENTES POR PARTE DEL FORMADOR

GENERALIDADES

El Formador Artístico deberá posibilitar el auto reconocimiento del docente sobre sus estrategias didácticas para que las identifique como el primer referente de su propio proceso. De igual manera suministrará referentes de herramientas apropiadas desde su disciplina artística que permitan responder al interés y proceso del docente en su aula de clase, que lleven a inspirar la creación o innovación de herramientas por parte del mismo.

Con un día o dos de anticipación, el Formador Artístico presentará al docente el instrumento de soporte conceptual y práctico del referente enmarcado en los tres tipos de herramientas mencionados anteriormente, Herramientas para la movilización del yo como espectador, Herramientas para la movilización del yo como creador, Herramientas para la movilización del yo como expositor, sin embargo es en el Ciclo 1 -Recepción Activa y Proyección de Acciones- donde de manera fundamental se hace un despliegue amplio frente a los tres tipos de herramientas.

Para el Ciclo 2 -Procesos de Creación- se hace necesario focalizar la intención del referente a un tipo de herramienta que responda a la necesidad o interés del docente en su proceso de crear o innovar. El instrumento de sustentación de referentes permitirá a su vez establecer un banco o repositorio de herramientas para cada docente.

Ciclo Pedagógico 1 – Recepción activa y proyección de acciones

Objetivo: Reconocer con el docente sus propias estrategias didácticas en el aula y potenciarlas a partir de otras herramientas como referente que puedan ser complementarias, movilizando el proceso de creación o innovación de las estrategias del docente en el aula desde las prácticas artísticas.

Primer encuentro (sesión) en el aula

Herramientas para la movilización del yo como espectador:

La primera parte de este proceso se encuentra enfocada en reconocer las estrategias que el docente aplica dentro del aula de clase para la exploración y percepción sensible de sus estudiantes.

Debe establecerse la entrega del instrumento de soporte conceptual y práctico del referente sobre herramientas para la movilización del yo como espectador por parte del Formador Artístico al docente, por ello se debe pactar la entrega del referente de manera previa al trabajo en el aula en el caso que el docente desee aplicarla junto con el formador durante su sesión de clase.

Segundo encuentro (sesión) en el aula:

Herramientas para la movilización del yo como creador:

La primera parte de este proceso se encuentra enfocada en reconocer las estrategias que el docente tiene para que sus estudiantes puedan identificar su potencial creador, así como también para incentivar sus procesos de creación.

Debe establecerse la entrega del instrumento de soporte conceptual y práctico del referente sobre herramientas para la movilización del yo como creador por parte del Formador Artístico al docente, por ello se debe pactar la entrega del referente de manera previa al trabajo en el aula en el caso que el docente desee aplicarla junto con el formador durante su sesión de clase.

Tercer encuentro (sesión) en el aula:

Herramientas para la movilización del yo como expositor:

La primera parte de este proceso se encuentra enfocada en reconocer las estrategias que el docente tiene para que sus estudiantes puedan exponer sus ideas, creaciones, reflexiones y descubrir diferentes maneras de comunicación.

Debe establecerse la entrega del instrumento de soporte conceptual y práctico del referente sobre herramientas para la movilización del yo como expositor por parte del Formador Artístico al docente, por ello se debe pactar la entrega del referente de manera previa al trabajo en el aula en el caso que el docente desee aplicarla junto con el formador durante su sesión de clase.

Cuarto encuentro (sesión) en el aula:

Sesión evaluativa del ciclo 1

Cierre del Ciclo 1 inicio para el desarrollo del laboratorio de creación de herramientas. Se espera en esta sesión evaluativa, visibilizar las experiencias significativas que permitan reflexionar junto al docente sobre los procesos de la educación artística y con ello, reconociendo los referentes estéticos compartidos durante el proceso, se precisa un diálogo encaminado al descubrimiento del objetivo de la herramienta o innovación propia que el docente desarrollará durante el ciclo 2 de creación a partir de los intereses y necesidades identificadas por el mismo en relación con sus estudiantes. Para ello formador y docente definirán el qué y el para qué de la herramienta.

Ciclo Pedagógico 2 – Procesos de Creación

Objetivo: Generar procesos de apropiación de referentes artísticos complementarios por parte de los docentes, que redunden en la construcción de su herramienta pedagógica para implementar en el aula.

DESARROLLO DEL CICLO 2:

Después de identificadas las necesidades e intereses, el qué y para qué de la herramienta como punto de partida, se continúa en la interpretación de las soluciones de la herramienta a innovar o crear, en un diálogo que articula al docente y al acompañante formador entendiendo al estudiante como centro de la conversación.

La herramienta como dispositivo pedagógico se encuentra mediada por el vínculo entre los actores que hacen parte del ambiente de aprendizaje, por ello se hace importante la

aplicación de la herramienta dentro del aula, así como la participación activa con los estudiantes, cuya reacción a partir de la experiencia en el aula permite ser interpretada para capturar elementos clave que orienten la creación de la herramienta didáctica.

En compañía del formador, el docente apropia los referentes compartidos, adaptándolos a las condiciones, necesidades y afinidades de sus procesos en el aula para el beneficio de las experiencias de enseñanza aprendizaje, generando una innovación de las herramientas propias y presentadas por el formador. Tanto docente como formador actúan como intérpretes del contexto y vinculan en la participación activa del proceso a los estudiantes, para reconocerles como los sujetos para quienes se piensa la herramienta didáctica. Es en el quíenes donde se establecen elementos clave para la ideación y desarrollo de la herramienta.

Los procesos de ideación buscan expandir el universo de posibilidades de manera creativa e ilimitada para la solución de un problema. En este caso estableciendo el cómo para elaboración de la herramienta didáctica. Durante la ideación como incubación o generación de la herramienta, el formador trabaja de manera colaborativa junto con el docente para descubrir el camino o dirección adecuada hacia dónde debe apuntar la innovación o creación entendiendo el tipo de transformación simbólica y construcción de sentido que espera obtener por parte de sus estudiantes y el tipo de herramienta que el docente desea implementar en su aula de clase, de igual manera una herramienta puede ser flexible y adaptable no sólo a las condiciones de los grados donde se imparte la sesión sino también puede ser transversal a las circunstancias relacionales y circunstancias de enseñanza aprendizaje que quiera explorar.

La experimentación supone modos de materialización de las ideas que resultan de manera gradual mediante la participación reflexiva y práctica de los actores implicados dentro del proceso de construcción de la herramienta, esta etapa del proceso implica la formalización de un prototipo o esquema de estrategia que será aplicado en el aula de clase para posteriormente ser evaluado y evolucionado a partir de la retroalimentación recibida durante los ciclos de socialización y evaluación.

Ciclo Pedagógico 3 - Procesos de Socialización

Objetivo: Asistir al docente en la aplicación y presentación pública de las herramientas didácticas desde las artes creadas durante el acompañamiento en el aula en cada uno de los ciclos anteriores, situándolo como expositor de su experiencia donde comparte los saberes aprendidos con otros docentes en contextos que propicien nuevas reflexiones alrededor de la enseñanza de las distintas áreas instando de procesos artísticos como mediación.

Actividades generales:

El docente junto con el formador artístico propicia la aplicación y exhibición de la herramienta didáctica desarrollada a lo largo de la experiencia, en espacios dentro y fuera del aula.

Dicha presentación (aplicación de la herramienta) genera una experiencia significativa que beneficia al docente y a todos los actores que participan de la socialización.

Ciclo Pedagógico 4 – Evaluación Artística Participativa

Objetivo: Evaluar de manera reflexiva y participativa las herramientas creadas durante el proceso a partir de las experiencias significativas que puedan inspirar nuevos desarrollos de herramientas didácticas desde las artes gestadas al interior del cuerpo docente y directivas de la institución.

Retroalimentación evaluativa con la comunidad educativa (docentes, directivos docentes y estudiantes).

3.1 Estudiantes

Objetivo

Fortalecer la oferta de programas culturales para estudiantes en el proceso formativo de competencias básicas dentro y fuera del aula.

Justificación

Descripción de la propuesta a partir de los lineamientos conceptuales, metodológicos y la asesoría académica para el desarrollo de las actividades.

Caracterización de actividades

3.1.1. Clubes artísticos

Objetivo: Fortalecer en los estudiantes las competencias básicas y habilidades para la vida

Justificación

Brindar experiencias artísticas y de apreciación sensible en los estudiantes que integren y fortalezcan las competencias básicas de las distintas áreas del conocimiento; así como potenciar las competencias desarrolladas a través de procesos soportados en disciplinas artísticas que les permitan integrar en el aula, su proyecto de vida con su crecimiento intelectual y cognitivo. Estas experiencias buscan producir herramientas para una idónea aplicabilidad de las competencias básicas por parte de los estudiantes en el aula y en la vida extraescolar, así como en el desarrollo de sus proyectos de vida una vez culmine su proceso académico de la básica secundaria.

Descripción de los ciclos pedagógicos de la actividad.

Ciclo pedagógico 1 – Recepción activa y diseño de planes de acción:

Objetivo específico: Permitir la experimentación estética y el fortalecimiento de la apreciación sensible.

Descripción del ciclo: Los estudiantes participantes del club durante el proceso de este ciclo son espectadores, realizan un proceso de recepción activa, se comparten y dialogan referentes que se eligen conjuntamente para el desarrollo del club, este primer momento del club permite que el estudiante experimente desde sus habilidades receptivas, la construcción y valoración individual de un referente cultural y artístico. Durante este ciclo se retoma procesos con los cuales se terminó el año 2018 en la IEO, y se realiza convocatoria para fortalecer el club.

Actividades generales

- Encuentro de socialización de propuesta, plan de acción.
- Ajuste de propuestas de plan de acción con PMI, PPT tiempo libre y proyectos docentes de artes o áreas enfocado a las artes.
- Evaluación de experiencias significativas 2018 y de procesos Culturales en la IEO, para el fortalecimiento y/o ajuste necesario.
- Talleres de sensibilización para articulación con actores de comunidad.
- Instalación del plan de acción.

Ciclo Pedagógico 2 – Creación

Objetivo específico: Apropiar conocimientos y saberes para la creación de proyectos artísticos, que propicien el fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida.

Descripción del ciclo: Durante este ciclo, que es el de mayor duración, el estudiante se presenta como creador. En el desarrollo del club se concentra este ciclo en la adquisición de habilidades y destrezas que le permiten al estudiante verse como un creador de su propio proceso artístico, en el proceso ha apropiado un conocimiento que le permite trabajar colectivamente de manera autónoma, el estudiante propone, dialoga y define conjuntamente la obra artística. El ciclo se propiciará la ejecución de dinámicas para que los participantes asimilen y se apropien de conocimientos, habilidades prácticas y técnicas desde las artes. Se realizará acompañamiento al desarrollo de proyectos o tareas por asignaturas, donde pongan en práctica dichos conocimientos y saberes adquiridos.

Actividades generales:

- Evaluación de necesidades técnicas y disciplinares para desarrollo de propuestas de trabajo relacionadas con área de conocimiento.
- Materialización de propuestas, trabajo sensorial y práctico.
- Acompañamiento a la resolución de necesidades escolares de estudiantes.
- Articulación con proyecto en el aula a docente por área, trabajado en perfil formador.
- Muestras internas de propuestas de trabajo por área.
- Socialización de experiencias, compilación de acciones.
- Evaluación de soluciones a necesidades por área desde las artes.
- Observación y análisis de cuáles competencias están desarrollando; así como de transversalidad de las artes para las competencias en todas las áreas.
- Taller de reconocimiento de estudiantes con capacidades de liderazgo grupal, instalación de plan de trabajo enfocado a proyectos de vida.
- Construcción colectiva de propuesta desde las artes.

Ciclo Pedagógico 3 – Socialización:

Objetivo específico: Propiciar espacios para reflexionar y visibilizar los procesos y obras artísticas desarrolladas durante los Clubes artísticos.

Descripción del ciclo: Durante este ciclo el estudiante es expositor, el proceso de socialización permite que el estudiante se reconozca en su saber, es una oportunidad para que la institución educativa fortalezca los espacios artísticos como una posibilidad de intercambio de saberes entre estudiantes, desde el reconocimiento de las habilidades y destrezas del otro.

Actividades generales

- Socialización interna de las distintas obras artísticas elaboradas a partir de las jornadas de creación colectiva.

- Conversatorio sobre experiencias y posibles ajustes con miras a la exhibición en público.
- Organización de las muestras, exhibiciones (promoción y difusión) en la IEO. Concertación de espacios y requerimientos para muestras.
- Articulación con comunidad a través de participación de actores de la comunidad en la exhibición de piezas y productos desarrollados en conjunto y a partir de experiencias con estudiantes, proyectos en conjunto o vinculación de estudiantes a grupos culturales representativos del territorio.

Ciclo pedagógico 4 - Evaluación de los procesos artísticos

Objetivo específico: Evaluar los procesos que desde la educación artística y formación estética contribuyen al fortalecimiento de competencias básicas y a la construcción de proyectos de vida.

Descripción del ciclo: Durante este ciclo se busca generar espacios de reflexión sobre los aportes y aprendizajes asimilados en los clubes artísticos, espacios que devalen el desarrollo de competencias específicas (sensibilidad, comunicación y apreciación estética) que dialogan y complementan las competencias básicas.

Actividades generales:

- Creación de espacios de evaluación sobre la pertinencia e importancia del desarrollo de procesos de aprendizaje significativo desde las artes.
- Instalación de mesas de trabajo que involucre los distintos actores de la comunidad educativa para construir estrategias que permitan la continuidad de los semilleros.
- Evaluación de los procesos desarrollados en la IEO. Así como de los participantes de las actividades del perfil Tutor de competencias.

Productos de la actividad club artístico:

- Conformación de clubes artísticos en las IEO.
- Proyectos escolares desde las artes para el fortalecimiento de competencias básicas.
- Fortalecimiento de espacios artísticos en las IEO que construcción de proyectos de vida para los estudiantes.

Articulación con otras actividades del proyecto y/o con otros proyectos de MCEE

Los clubes artísticos están articulados al Proyecto de Comunicación para la Gestión Escolar, en su línea estratégica de Movilización, y contempla la implementación del Plan

Estratégico de Comunicación del proyecto en colaboración con los estudiantes participantes de los clubes artísticos.

3.1.2 Salidas pedagógicas

Objetivo

Generar espacios de aprendizaje alternativos al aula de clase, para el fortalecimiento de las competencias básicas y habilidades para la vida.

Justificación

Las salidas pedagógicas son una estrategia diseñada con el objetivo de generar espacios de aprendizaje, alternativos al aula de clase para propiciar el fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida. Esta actividad está concebida como un instrumento para que los estudiantes participantes tenga la posibilidad de reconocer su entorno, teniendo en todo momento contacto con la realidad. De igual manera, potencia y apoya la construcción de un proyecto de vida, fortaleciendo la calidad de la educación a través del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes, debido a que, les permite reconocer espacios socioculturales y vivenciar un determinado ámbito del proceso de las artes donde el principal recurso didáctico es la experiencia sensible.

En este sentido, las salidas pedagógicas serán una actividad que, además de brindar un espacio de aprendizaje alternativo, aportarán a las estrategias de implementación enfocadas en los distintos actores, como un eje articulador. De tal manera que optimizarán las herramientas trabajadas durante los procesos desarrollados en los acompañamientos a docente en el aula, semillero de promoción de lectura y clubes artísticos.

La salida pedagógica responde a la necesidad de las actividades durante sus respectivos ciclos pedagógicos.

Ciclo 1 - Recepción activa y proyección de acciones

Momento que le da apertura al reconocimiento de espacios idóneos que promuevan la enseñanza a través de la interacción con ambientes reales. La finalidad es fortalecer el enfoque de la IEO, implementando un proceso situado y diferencial que le permita, tanto a

estudiantes como docentes participantes, explorar su capacidad de aprendizaje, actitudes y valores mediante la interacción con la sociedad que los rodea.

En este espacio se establecen acciones y compromisos encaminados a determinar el objetivo pedagógico de la salida, así como también, la serie de acciones que complementarán el proceso formativo.

Durante este momento se establecen los contenidos y conceptos que se abordarán durante la ejecución de la actividad; la correlación entre los conceptos y la visita mediante la planificación de una ruta; las estrategias de enseñanza y aprendizaje que evidenciarán la relación entre la teoría y la interacción con un contexto real.

Ciclo 2 - Creación

Durante este espacio se ejecuta la actividad según lo planificado en el momento de iniciación y se vincula el contenido conceptual a la experiencia, el estudiante se apropia de la teoría mediante un proceso de intervención con un entorno real.

De igual manera, según las necesidades identificadas, correspondientes al ciclo pedagógico en el que se desarrolle la actividad, puede brindar espacios de creación que se convierten en un dispositivo que fortalece el aprendizaje.

Ciclo 3 y 4 - Socialización y Evaluación:

En este espacio los estudiantes tienen la oportunidad de fijar reflexiones con respecto a su experiencia. Por lo tanto, se desarrolla en el aula de clase a través de procesos de argumentación en términos de pertinencia, coherencia y cumplimiento de los propósitos y objetivos que se plantearon para la realización de la actividad.

Para ello, se propone una evaluación participativa donde primero se conformen pequeños grupos que reconstruyan la experiencia y la valoración de la misma. Posteriormente, se puede realizar una reunión con el grupo en general, que permita examinar las dificultades y logros alcanzados de la vivencia conjunta.

Según lo estipulado para el 2019, se pretenden realizar tres (3) salidas pedagógicas por Institución Educativa. El objetivo, es generar alianzas estratégicas con escenarios culturales y artísticos, así como también, identificar previamente lugares alternativos comunitarios y posibilidades de intercambios institucional.

Para ello, se construirá un instrumento que contenga la agenda cultural establecida por la Secretaria de Cultura para el 2019, además, de información detallada con respecto a espacios artísticos y culturales de la Ciudad de Cali.

Se ha considerado para el desarrollo de esta estrategia tres tipos de salidas pedagógicas:

1. Salida Pedagógica para reconocer agenda cultural y espacios artísticos:

A través de esta estrategia se pretende acercar a la comunidad educativa a las actividades culturales y formativas que ofrece la ciudad de Santiago de Cali. El objetivo es fomentar en los estudiantes sentido de pertenencia y la apropiación, de igual manera, brindar una oferta complementaria al sistema educativo que contribuya a la formación integral y al fortalecimiento de las competencias básicas.

En este sentido, espacios como: Museos, El Centro Histórico de la Ciudad, Teatros, Festivales, entre otros, representan espacios artísticos y culturales idóneos para la ejecución de la actividad por su carácter especial histórico, artístico o arquitectónico.

2. Intercambio Institucional o visita a espacios alternativos comunitarios:

Mediante esta salida, se busca enaltecer los proyectos institucionales de las IEO, así como también, de las comunidades como propiciadores de experiencia significativas. El Objetivo es generar redes promotoras de participación, donde las entidades educativas conozcan sus propios procesos, además, se estreche vínculo comunidad más escuela.

3. Salida Pedagógica que fortalezca el enfoque educativo de la entidad:

Por medio de esta estrategia se busca generar espacios que fortalezcan el horizonte institucional de la entidad educativa. La finalidad es que, a través de la promoción de espacios culturales y artísticos, se propicie el intercambio de saberes, así como también, transmitir los conocimientos entre los distintos actores.

3.1.3 Semilleros de lectura, escritura y oralidad

Objetivo General: Fomentar e incentivar la consulta de materiales por parte de los estudiantes en las bibliotecas públicas cercanas, a través de Semilleros de lectura que estimulen las competencias lecto-escritoras a partir de diferentes herramientas de promoción de lectura y escritura desde las artes.

Presentación:

A partir de la necesidad encontrada en las IEO intervenidas, se considera necesario la reivindicación de la lectura y la escritura como un medio de expresión artística, rompiendo con la visión tradicional que ha hecho carrera en los estudiantes de que la lectura es un ejercicio monótono y tedioso. Realmente, y a partir de la implementación en 2018 de la metodología Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva en las instituciones, la realidad indica que los estudiantes leen y escriben mucho más de lo se imagina. Frente a la importancia de la conciencia sobre qué se escribe y qué se lee, los Semilleros de Promoción de Lectura, buscan convertirse en un espacio para la interlocución de 3 perfiles de estudiantes: el primero, con estudiantes que estén interesados en la Lectura y Escritura para afianzar el gusto y continuar estimulando su afición; el segundo, con estudiantes que presenten dificultades en este aspecto y que puedan utilizar el espacio como una manera de nivelarse o superar deficiencias en su competencia lecto-escritora, reconociendo al semillero como un espacio con ambiente de grupo (sentido de pertenencia), y un tercer tipo de estudiante que genere resistencia a la lectura, para desarrollar en él la competencias que permitan fomentar un reconocimiento de sus habilidades y ser reconocido ante los demás.

Para lograr lo anterior el proceso pedagógico parte del reconocimiento, por un lado, de lo que escriben y leen los estudiantes de los distintos perfiles convocados, y por otro, de los temas y cuestionamientos que repercuten a nivel particular e individual en el grupo. De la misma manera, se busca hacer una aproximación a distintos formatos de lectura (comic, libro-álbum, diarios, guiones, libros de ilustración, cuentería, narraciones, revistas, fanzines, etc) y a ver al libro más allá de lo textual. Esto con el fin de potenciar la promoción de la consulta bibliográfica, a través de la distinta exploración en intereses temáticos y narrativos que puedan tener los integrantes del grupo. Con relación a la consulta bibliográfica, se puede ver la propuesta de estrategia que se presenta más adelante.

Ciclo Pedagógico 1 – Recepción activa y proyección de acciones

Objetivo: Reconocer los procesos previos de lectura, escritura y oralidad y definir los contenidos del semillero de promoción de lectura, escritura y oralidad.

Se reconoce al estudiante como espectador emancipado (Rancière, 2010); es decir como un espectador que “observa, selecciona, compara e interpreta (Rancière, 2010: 19). Desde allí, se inicia la recopilación de experiencias significativas de procesos previos de práctica y aprendizaje. Al mismo tiempo se establecen acuerdos y compromisos para la generación de rutas que desde lo pedagógico permitan definir procesos formativos para los encuentros, y se genera un proceso de preparación o alistamiento para el desarrollo de los semilleros, con un sujeto que reconozca el espacio de trabajo y las dinámicas vivenciales inmersas en

el ejercicio propuesto. Durante este ciclo de recepción activa se prepara al estudiante para la apreciación de los posibles contenidos que se construirán colectivamente.

Objetivo Específico: Reconocer los procesos previos de lectura, escritura y oralidad y definir conjuntamente con los estudiantes los contenidos del semillero de promoción de lectura, escritura y oralidad.

Actividades por sesión:

- Articulación entre el docente de español de la IEO y los Promotores de Lectura y Escritura:
- Selección de estudiantes para conformación de Semillero de Promoción de Lectura y Escritura: A partir de recomendaciones del docente de español (y posibles docentes de otras áreas) seleccionar estudiantes que encajen con alguno de los 3 perfiles (situado y diferencial).
- Socialización de la propuesta con los estudiantes seleccionados, definición del espacio de trabajo para el Semillero de Promoción de Lectura y Escritura: Teniendo en cuenta de manera situada y diferencial la posibilidad de trabajo en biblioteca propia de la institución, biblioteca de la red de bibliotecas o espacio no convencional, definiendo los horarios de desarrollo, teniendo en cuenta que no se puede desescolarizar y que se busca un trabajo en contra-jornada.
- Definición de contenidos del semillero de Promoción de Lectura y Escritura situados y diferenciales en conjunto con los estudiantes.
- Mi Llave: Actividad de movilización para fomentar la consulta bibliográfica en la Red de Bibliotecas.

Ciclo Pedagógico 2 – Creación

Objetivo: Generar espacios de intercambio y exploración pedagógica a través de la lectura, escritura y oralidad.

A partir del establecimiento del sujeto como creador dentro de este ciclo, se inicia un primer momento de exploración que conduce a la creación y apropiación de conocimientos, habilidades prácticas y técnicas desde las artes. Para el caso de la actividad de lectura, escritura y oralidad se involucran procesos de aprendizaje desde las estrategias lectoescritoras diseñadas por los promotores de lectura, explorando la dimensión subjetiva de ese sujeto creador-productor, para establecer una apropiación del conocimiento a partir de la indagación, exploración de los instrumentos, herramientas y medios que posibilitan las prácticas artísticas.

En este ejercicio de Creación, guiado por los Promotores de Lectura para el desarrollo de productos orales y escritos por parte de los estudiantes participantes, se generan espacios

de articulación con los Talleres de Lectura, Escritura y Oralidad para Familias, los encuentros comunitarios contemplados en la Estrategia de Movilización con Comunidad y las Salidas Pedagógicas impulsadas por los Tutores de competencias. Esto con el fin de pasar a la creación de propuestas colectivas vinculadas y articuladas con los objetivos de MCEE.

Sobre este mismo ciclo y como parte de una estrategia integral, se tendrán en cuenta para los talleres y actividades, 340 libros entregados a 32 de las 45 instituciones, con esta variada oferta de libros nuevos consistentes en 252 títulos y 5.851 ejemplares, se diseñarán planes de trabajo dentro de las actividades propuestas por los Promotores de Lectura para el ciclo creativo que permitan, a partir de la oferta diferenciada, generar interés y el descubrimiento de nuevos mundos para los participantes.

Como un ejercicio análogo al anterior, se tiene contemplado para este ciclo, la utilización de 20 libros contenidos en 8 mochilas viajeras para 13 IEO, las cuales serán portadas por los promotores de lectura para la ampliación de la oferta lectora en las 13 instituciones que no recibieron dotación de libros. Con esto se fortalecerán los semilleros de estas instituciones y al final de la estrategia se dejarán las 8 maletas en las instituciones más destacadas en el desarrollo del proceso lector.

Objetivo específico: Generar e incentivar la curiosidad de la consulta bibliográfica en torno a intereses propios de los estudiantes y brindar herramientas para la exploración individual y creación de actividades entorno a la lectura, escritura y oralidad.

Crear en colectivo una manifestación lectoescritora que permita evidenciar habilidades de lectura en voz alta, escritura y oralidad.

Actividades por sesión:

- Creación y apropiación de habilidades, prácticas y técnicas en torno a las herramientas de lectura, escritura y oralidad.
- Generación de productos orales y escritos.
- Salida Pedagógica.
- Identificación de intereses bibliográficos articulados con otros lenguajes artísticos a trabajar.
- Creación de pieza artística.
- Preparación para la puesta en común.

Ciclo Pedagógico 3 - Socialización

Objetivo: Socializar los productos orales y escritos a los diferentes actores de la comunidad educativa

Espacio para la socialización de los productos a la comunidad educativa a partir de encuentros y espacios de reflexión, donde los estudiantes logran intercambiar con sus compañeros, docentes, directivos y comunidad, los progresos y rudimentos adquiridos por medio del semillero de Lectura escritura y oralidad como insumo para la posteridad, con miras a fortalecer el espacio de interacción y de igual forma dejar una capacidad instalada en la institución. Así se posiciona al semillero como un espacio necesario dentro de la IEO para el fortalecimiento de habilidades lingüísticas y competencias lecto-escritoras, pero sobre todo como un espacio de fortalecimiento de las competencias básicas a través de las artes, la lectura, la escritura y la oralidad.

Objetivo Específico: Realizar muestras de productos orales y escritos que evidencien el afianzamiento de habilidades lingüísticas y competencias lecto-escritoras en los estudiantes.

Actividades por sesión:

- Socializar los productos orales y escritos a los diferentes actores de la comunidad educativa.

Ciclo pedagógico 4 evaluación

Objetivo: evaluar los procesos que desde la educación artística y formación estética contribuyen a la construcción de proyectos de vida.

Generar espacios de reflexión sobre los aportes y aprendizajes asimilados en los clubes de promoción de lectura, escritura y oralidad el cual busca responder a derrotero relacionado con la habilidad técnica, desarrollada en los espacios de creación de los semilleros. A través de los diálogos y/o espacios de trabajo, visibilizar la forma en como el uso creativo aplicado al campo de las prácticas artísticas puede aportar a la construcción de proyectos de vida, así como de resolver problemas y suplir necesidades específicas, que nos permite también expresar el desarrollo del sentido crítico del contexto, que los participantes pueden ejecutar desde su quehacer cultural y educativo.

Actividades generales:

- Creación de espacios de evaluación sobre la pertinencia e importancia del
- desarrollo de procesos de aprendizaje significativo desde las artes.
- Instalación de mesas de trabajo que involucre los distintos actores de la
- comunidad educativa para construir estrategias que permitan la continuidad

- de los semilleros.
- Evaluación de los procesos desarrollados en la IEO. Así como de los
- participantes de las actividades del perfil Tutor de competencias.

MI LLAVE

Estrategia de promoción del uso de la Red de Bibliotecas y la Consulta Bibliográfica

La promoción del uso de la Red de Bibliotecas y la consulta bibliográfica se piensa a partir de la campaña 'Mi Llave', la cual incluye lo siguiente:

- Material promocional
- Material movilizador
- Difusión de información sobre La Llave del Saber.

Esta ruta estratégica vincula al Equipo de Comunicación y Movilización para el diseño de señalética y material de promoción y difusión, al Promotor de Lectura para servir como canal entre la Institución Educativa y la Red de Bibliotecas, y a las Bibliotecas cercanas a las instituciones para proponer formas de articulación entre las IEO y la Red.

Material promocional:

Como un primer acercamiento a los estudiantes y docentes, se elabora una serie de paneles con fotografías de las diferentes modalidades de bibliotecas existentes (bibliobús, bibliomío, bici-bibliotecas, biblioteca humana, biblioteca al parque, entre otras), para transformar el de la biblioteca tradicional silenciosa y mostrar a la comunidad educativa que existen las bibliotecas vivas. Así mismo, se priorizan las fotografías en donde se muestren espacios de la biblioteca, que no necesariamente tengan que ver con la consulta de libros, como fotografías de actividades y eventos, salas didácticas, espacios de esparcimiento.

Para este ejercicio se requiere de fotografías del banco de fotos de la Red de Bibliotecas Públicas de Cali.

Material movilizador

Entrega de libretas con información sobre la Red de Bibliotecas, el acceso a la Llave del Saber y la oferta cultural y artística de la Red. Estas libretas sirven a su vez como insumo para que los estudiantes depositen sus reflexiones y su práctica durante los semilleros de lectura, escritura y oralidad, como si se tratara de un diario de campo.

Difusión de información sobre La Llave del Saber

Parte importante de la estrategia es difundir entre los docentes de lenguajes los programas que realizan las bibliotecas cercanas a la IEO (picnics literarios, lectura en voz alta, club de lectura, lectura tecnológica, etc.), para que lo tengan en cuenta a la hora del diseño del currículo.

Igualmente, el Promotor de Lectura bajo la guía de su coordinación técnico pedagógica solicitará la articulación para hacer entrega de la Llave del Saber a los integrantes del Semillero y demás estudiantes de la IEO. Esta mediación tiene como objetivo, también, que el encargado de la biblioteca establezca un vínculo con el docente de lenguaje que posibilite actividades conjuntas futuras

Fomentar e incentivar la consulta de materiales por parte de los estudiantes en las bibliotecas públicas cercanas, a través de Semilleros de lectura que estimulen las competencias lecto-escritoras a partir de diferentes herramientas de promoción de lectura y escritura desde las artes.

3.3. Familias

Objetivo

Promover el acompañamiento de las familias desde las artes y la cultura en el proceso de fortalecimiento de competencias básicas de estudiantes de las IEO.

Justificación

Descripción de la propuesta a partir de los lineamientos conceptuales, metodológicos y la asesoría académica para el desarrollo de las actividades.

Caracterización de actividades

3.3.1 Talleres de lectura, escritura y oralidad

Objetivo General: Gestar y potenciar la lectura, la escritura y la oralidad en padres, madres y/o acudientes como prácticas vinculantes a sus hijos e hijas y como prácticas culturales para la creación de memoria colectiva.

Presentación:

La lectura, escritura y oralidad son vistas aquí como prácticas culturales y artísticas que abren un universo de sentidos e interpretaciones para la creación de memoria colectiva. Sobre todo, si se hace referencia a lugares construidos desde los fenómenos de la migración, el conflicto, la fusión entre lo rural y lo urbano, entre otros. Son estas realidades las que dan sentido a la palabra escrita y hablada, y, al mismo tiempo, las que configuran nuevas dinámicas sociales entre los niños y jóvenes. En ese sentido, la propuesta busca, por un lado, reconocer las prácticas lectoras, escritas y orales propias de los padres, madres y/o acudientes, para potenciarlas y fortalecerlas, y, por otro, generar desde estas prácticas grupos que reflexionen en torno al cuidado y la crianza de hijos e hijas.

Teniendo como insumo el informe Línea Base - Mi Comunidad es Escuela desde las Artes y la Cultura, en el que se especifica la percepción que tienen las familias sobre las artes y la enseñanza artística, se puede decir que un porcentaje considerable las considera formas de expresión (41%), formas de pasar el tiempo libre (36%) y mecanismo de formación (21%). En ese sentido, los Talleres de Lectura, Escritura y Oralidad, se ofrecen como espacios de dinamización artística y cultural, en donde los participantes puedan construir de manera individual y colectiva relatos sobre sus vidas cotidianas, sus vínculos con hijos e hijas, y se pueda gestar una memoria colectiva desde la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas artísticas y culturales.

Ciclo Pedagógico 1 – Recepción activa y proyección de acciones

Objetivo: Reconocer los procesos previos de lectura, escritura y oralidad y definir los contenidos del semillero de promoción de lectura, escritura y oralidad.

Se invita al padre de familia y/o acudiente a ser creador de historias, en espacial a los padres de familias y/o acudientes de los estudiantes participantes del club semillero de lectura, escritura y oralidad. Para ello se identifican las capacidades, aptitudes, conocimientos y gustos de los participantes, en torno a la escritura, la oralidad y la lectura. En ese sentido, es de vital importancia reconocer entre los participantes, aquellos que constantemente escriben cartas, incluso mensajes largos que difunden en sus grupos de Whats app, aquellos que desde el celular o virtualmente se comunican con familias lejanas para contar historias cotidianas, quienes participan activamente como cantadoras, quienes cuenten cuentos a sus nietos, e hijos, quienes pasan las tardes charlando con vecinas y vecinos, leen la prensa etc. Todo eso se convierte en universo de sentidos para los talleres. Se recopilan las experiencias significativas en relación a la escritura, la lectura y la oralidad,

y se establecen acuerdos y compromisos para la construcción colectiva de los talleres, acuerdos como el continuo desarrollo de actividades en el tiempo que no se realizan encuentros presenciales con los promotores de lecturas que dirigen el taller. Es de vital importancia que el padre de familia y/o acudiente como el promotor de lectura sean conscientes que es necesario realizar un trabajo constante en el tiempo en que no se desarrolla una sesión. Se necesitan estrategias conjuntas para que este acompañamiento sea continuo y se convierta en un espacio de encuentro y aprendizaje.

Objetivo Específico: Reconocer los procesos previos de lectura, escritura y oralidad y definir conjuntamente con los padres de familia y/o acudientes los contenidos del semillero de promoción de lectura, escritura y oralidad.

Actividades por sesión:

- Previo al primer encuentro: Invitación personalizada a padres, madres y/o acudientes, a través de los estudiantes participantes de los semilleros de lectura.
- Socialización de la propuesta a las familias interesadas en participar, identificación de capacidades, aptitudes, conocimientos y gustos.

Ciclo Pedagógico 2 – Creación

Objetivo: Generar espacios de intercambio y exploración sobre las artes y la cultura a través de la lectura, escritura y oralidad.

A partir de material movilizador generado por el Equipo de Comunicaciones (Cartilla para padres Para la vida el arte), sobre las prácticas artísticas de la comunidad, se invita a los participantes a pensar y crear historias relacionadas con su quehacer cotidiano. Aquí el Promotor de Lectura, también brinda referentes y bases que, relacionados con el material movilizador, puedan potenciar la creatividad en torno a las historias.

Este ciclo está en articulación con la actividad ‘Divulgar las experiencias de vínculo de familias a la escuela’, cuya estrategia va anexada al documento.

Objetivo Específico: Movilizar historias relacionadas con el arte desde las experiencias de los participantes, e incentivar la consulta bibliográfica en torno a intereses propios de los padres de familia.

Actividades por sesión:

- Apropiación de habilidades, prácticas y técnicas en torno a las herramientas de lectura, escritura y oralidad a través de las artes. Actividad realizada con la cartilla Para la vida el arte (Revisar guía de implementación de la cartilla, en anexo)
- Generación de productos orales y escritos.

Ciclo Pedagógico 3 - Creación

Objetivo: Propiciar la producción colectiva desde las distintas habilidades en lectura, escritura y oralidad de los participantes.

A partir de las historias y narraciones realizadas en el ciclo 2, se invita a los participantes a la creación de una pieza colectiva que, desde la oralidad, la escritura y la lectura genere un presente deseable en torno a la comunidad y el cuidado de sus hijos e hijas, posibilitando un ejercicio de prospectiva en el que los participantes se reconocen como agentes activos en la construcción de una ciudadanía cercana a sus necesidades y demandas. Se propone que la cartilla “para la vida el arte” se retome como material movilizador y referencial, e igualmente, que el Promotor de Lectura ofrezca a los participantes bibliografía con la que se puedan explorar narraciones y formatos que posibiliten la imaginación para la producción colectiva.

Objetivo Específico: Crear una pieza colectiva desde las experiencias de los participantes, que recree una historia de presente deseable en torno a la comunidad y el cuidado y crianza de hijos e hijas.

Actividades por sesión:

- Concertación de la propuesta y creación de un guion de trabajo
- Creación de la pieza artística

Ciclo Pedagógico 4 - Socialización y Evaluación

Objetivo: Socializar y evaluar los productos orales y escritos a los diferentes actores de la comunidad educativa.

Espacio para la socialización de las historias y piezas colectivas creadas en los talleres. Esta socialización se realiza la comunidad educativa a partir de encuentros y espacios de reflexión, donde los participantes logran intercambiar con sus hijos e hijas, compañeros, docentes, directivos y comunidad, la experiencia de creación a través de la lectura, escritura y la oralidad. Esta actividad está pensada en articulación con la Estrategia de Movilización para Comunidad ‘Escuela abierta a vidas cotidianas’.

Objetivo Específico: Realizar muestras de productos orales y escritos que evidencien el afianzamiento de habilidades y el sentido de la lectura, la escritura y la oralidad dentro de procesos de creación artística y comunitaria.

Actividades por sesión:

- Socializar los productos orales y escritos a los diferentes actores de la comunidad educativa.

3.3.2 Apoyo a proyectos institucionales

Objetivo

Generar una ruta de acción para la consolidación de una estrategia de apoyo a los proyectos institucionales de las Instituciones Educativas vinculadas a MCEE, que promueva el vínculo comunidad-escuela

Presentación

Esta propuesta se construye a partir de una necesidad plausible sobre el fortalecimiento de la capacidad de gestión institucional en las IEO. Este fortalecimiento, parte de la necesidad por generar articulación entre gestores escolares, directivos, gestores comunitarios y familias en general. Dentro de los antecedentes relacionados con los Proyectos Instituciones, como los de los PEI, la figura del Gestor Escolar, tan primordial a la hora de generar proyectos educativos, evidencia una demanda operativa de carácter logístico, que subvalora toda la capacidad festiva y creativa que se podría consolidar. De la misma manera, los Proyectos Institucionales muchas veces están desactualizados, y no proponen una articulación entre las distintas actividades y eventos que se sostienen en el año escolar, con los objetivos misionales, demandas del territorio, o necesidades de los estudiantes.

El Apoyo a Proyectos Institucionales, busca, en primera instancia, renovar la figura del Gestor Escolar, potenciándola para que su capacidad creativa y de gestión, desborde la función logística que cumple en las IEO. De la misma manera la propuesta busca orientar y fortalecer la gestión escolar de las IEO en articulación con la comunidad, pues desde las líneas estratégicas escolares se puede generar un clima organizacional que fomenten formas de liderazgo, el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, la planificación de tareas, manifestaciones y eventos que articulen a todos los actores de la comunidad educativa y su contexto. De esta manera la Propuesta a Proyectos Institucionales puede entrar a fortalecer y renovar la capacidad de gestión escolar que se tiene al interior de las instituciones.

En ese sentido, la Gestión Escolar es vista aquí como “el conjunto de líneas pedagógicas, administrativas, financieras, de organización y de evaluación que emprende el equipo directivo en diálogo con los gestores natos de la escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en la comunidad educativa, teniendo como objetivo principal centrar, focalizar y nuclear a la institución educativa alrededor de los aprendizajes esto es: intervenir sobre la globalidad de la institución, recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa, incorporando a los miembros de la comunidad como protagonistas del cambio para construir”. (Santa-Moreta, Chango-Toaza 2012:50)

Adicionalmente, los talleres de lectura, escritura y oralidad son una actividad complementaria de esta actividad, pues desde la creación de los grupos de lectura escritura y oralidad de padres, se está promoviendo el fortalecimiento del vínculo familia – escuela. De esta manera el desarrollo de los talleres de lectura, escritura y oralidad son parte fundamental de la estrategia de apoyo a propuestas institucionales.

Metodología de la estrategia

Esta estrategia es construida, en un primer momento, a partir de las reflexiones, soluciones y situaciones que encuentren los profesionales en campo al interior de las instituciones mientras se encuentran desarrollando las actividades de MCEE. Una vez formadores, tutores, promotores y animadores culturales identifican estos aspectos en las instituciones, se reúnen para evaluar la mejor manera de plantear la propuesta al interior de la institución de la comunidad y la manera más adecuada para su desarrollo. En un segundo momento se convoca a la figura del gestor escolar de cada institución y se socializa la propuesta para su ejecución. En un tercer momento se socializa la propuesta con los grupos de padres, estudiantes y comunidad que participan de actividades dentro de MCEE y en un cuarto momento se lleva a cabo la propuesta.

Se propone la siguiente ruta de acción, para aquellas propuestas que se van a apoyar, cuando a ello haya lugar.

1. Identificación de situaciones-problema al interior de las IEO. Trabajo realizado por los cuatro perfiles de profesionales en campo para cada IEO.
2. Socialización de situaciones-problema con el Coordinador-Técnico Pedagógico de cada zona y evaluación del plan de trabajo.
3. Identificación del Gestor Escolar, socialización y ajuste a partir de la concertación con el gestor. Consolidación del equipo de trabajo y división de tareas.

Nota: No solamente nos interesa quien desempeñe el rol de Gestor Escolar desde lo institucional, sino aquellos actores de la comunidad estudiantil que se convierten en líderes natos para la realización de actividades y eventos en las IEO.

4. Socialización de la propuesta al grupo que se considere necesario: Club de Talentos, Semillero de Promoción de Lectura con Estudiantes, Talleres de Promoción de Lectura con Familias, Estrategia de Movilización con comunidad.

5. Ajuste a la propuesta a partir de la socialización con la comunidad participante en MCEE. Escritura y plan de acción

6. Implementación de la propuesta. Se propone que esta propuesta se realice en el Ciclo 4 de la Estrategia de Movilización con Comunidad, pues dentro de la misma se contempla un espacio de socialización masivo en el que se articulan también los clubes de talentos y los talleres y seminarios de promoción de lectura con estudiantes y familias.

Líneas temáticas de la propuesta

A continuación, se desglosan una serie de líneas temáticas que podrían abordarse al interior de las propuestas institucionales:

- Recuperación de espacios
- Fortalecimiento de propuestas medioambientales
- Reconocimiento de la diversidad
- Fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad
- Visibilización de iniciativas comunitarias al interior de la escuela y en la comunidad
- Equidad de género
- Capacidad afectiva en los jóvenes
- Construcción de paz
- Reivindicación de las artes y la cultura propias de la comunidad

4. Caracterización estratégica para el proyecto ‘Capacitación en iniciación y sensibilización artística en comunas y corregimientos del Municipio de Santiago de Cali’

4.1 Presentación de la estrategia

En la propuesta presentada a la Secretaría de Cultura en octubre 2017 se había identificado esta como un grupo cuya acción es imprescindible para lograr resultados en los procesos educativos de niños, adolescentes y jóvenes. La familia ha sido identificada como la agencia fundamental para garantizar -al niño o joven de un sector social pobre- un *proyecto de vida*

y *escolaridad prolongada*. En América Latina, las desigualdades sociales en el ingreso familiar tienen como consecuencia una estructura de acceso diferenciado a las oportunidades educativas. El apoyo tanto emocional como en lo relativo a recursos y acompañamiento del niño y del joven por su grupo familiar han sido señalados por Minor Mora (2014), sociólogo mexicano, como factores estratégicos para retardar los eventos de transición personal (embarazo, salida de casa de los padres, primera unión) y asegurar la conclusión de un ciclo de estudios y su posterior acceso al empleo, a la superación relativa de las desigualdades heredadas, y a una vida digna.

Otro factor clave en el proceso de formación de los estudiantes es la comunidad, ya que la institución educativa está situada en un contexto concreto geográfico-cultural que les confiere a sus habitantes determinadas condiciones y características. Por lo tanto, un proceso que se define como innovador e incluyente tiene que fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad dentro de la cual está inserta, no sólo la comunidad educativa.

Harvey Vivas (2008) investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle ha analizado la influencia de los entornos locales en las metas y desempeño académico de los jóvenes. Además de las variables de ingreso familiar y de la escolaridad alcanzada por los padres, el entorno local es un elemento relevante. Chicos de un barrio pobre, con una población sin tradición de relaciones con la institución escolar y con un capital escolar deficiente, tenderían a reforzar sus insuficiencias. Esto se agrava si están situados en un entorno local desprovisto de una oferta adecuada de recursos educativos y culturales. Lo opuesto es un grupo de compañeros escolares estimulados por sus historias familiares de relación con la escolaridad, las competencias, hábitos de estudio, metas educativas y recursos materiales y educativos, todos los cuales tienden a legitimar como valores la permanencia dentro del sistema escolar y los niveles altos de titulación. Lo anterior señala la importancia del trabajo con la comunidad y el entorno donde está situada la institución educativa.

No obstante, también es importante identificar en esta comunidad aliados estratégicos, mediadores, personas que cumplan un rol activo dentro de la misma, para no pensar en términos genéricos frente a la comunidad, sino poder llegar a quienes puedan ver su participación de la estrategia, como una experiencia significativa dentro de su vida y su rol en el territorio que habita.

Objetivo

Sensibilizar y movilizar a las familias y a la comunidad sobre la importancia de las artes y la cultura dentro de los procesos educativos y comunitarios de los territorios.

Justificación

Para mejorar la oferta de ocupación de tiempo libre desde las artes y la cultura en comunas y corregimientos, se hace necesario pensar en una estrategia de movilización direccionada a fortalecer el vínculo entre la comunidad y la escuela a través de acciones que permitan dicho cambio. En ese sentido, esta estrategia se basa en la importancia de articular las tres actividades que hacen parte del proyecto, enfocándose en la necesidad de que la escuela reconozca los saberes, oficios y manifestaciones artísticas y culturales propias de la comunidad, como aprendizajes que desbordan lo netamente curricular y que, al mismo tiempo, la comunidad vea en la escuela un espacio aliado y con potencialidades para su desarrollo. La escuela cumple un papel fundamental en los proyectos de vida de sus estudiantes; visibilizar sus modos de organización, sus reflexiones y creaciones en torno al arte y la cultura, contribuye en el fortalecimiento del quehacer comunitario generando la oportunidad de crear redes de tipo cultural y artístico.

En ese sentido, esta estrategia recoge la necesidad de ser:

- De carácter participativa.
- Moldeable a las realidades del territorio y los actores
- Inserta en la vida comunitaria y escolar.
- Construida para el afecto y el reconocimiento del otro.
- Formativa en el vínculo entre la escuela y la comunidad.
- Vinculante entre la escuela, las familias y la comunidad.

Caracterización de actividades

4.2 Metodología de la estrategia

Desde la estrategia se propone una articulación conjunta de las tres actividades que hacen parte del Proyecto: 1. Talleres de iniciación y sensibilización artística con la comunidad, 2. encuentros con la comunidad desde la IEO y 3. salidas a la oferta cultural. Siguiendo esta línea, se propone que por cada ciclo pedagógico se realicen un número de sesiones en *iniciación y sensibilización en artes* que conduzcan a la formalización de *encuentros artísticos comunitarios* en las IEO, y que a su vez se fortalezcan a partir de las salidas a la *oferta cultural*. Los talleres enfatizan en la necesidad de visibilizar y crear a partir de los saberes, oficios y manifestaciones artísticas y culturales de la comunidad y la escuela; los encuentros en la importancia de valorar las prácticas artísticas y culturales comunitarias, y las salidas a la oferta cultural se piensan en dos vías: 1) hacia la ciudad para identificar las prácticas artísticas y culturales que contribuyan a las demandas de cada uno de los territorios y 2) como intercambio de experiencias artísticas y culturales entre territorios.

Se propone contar con dos grupos comunitarios en cada uno de los territorios, los cuales estarán compuestos por cuarenta beneficiarios cada uno, quienes participarán de los cuatro ciclos pedagógicos.

Esta actividad está articulada en su fase de Encuentros Comunitarios a las actividades de Clubes Artísticos, Semilleros de lectura escritura y oralidad con estudiantes, y Talleres de lectura, escritura y oralidad con familias. Igualmente, para su fase de convocatoria y participación tanto en los Talleres en iniciación y sensibilización, como en los Encuentros Comunitarios, se prevé la articulación con los proyectos Comunicación para la Gestión Escolar y Fortalecimiento de Competencias Básicas, de MCEE.

Ciclo Pedagógico 1 – Recepción activa

Objetivo

Reconocer saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas comunitarias y propias del territorio.

El ciclo de iniciación se compone de tres sesiones en iniciación y sensibilización artística, dos encuentros artísticos comunitarios y una salida a la oferta cultural. En este primer ciclo se incentiva en la población participante, el reconocimiento de los saberes, oficios y manifestaciones artísticas propias de la comunidad y la escuela, como prácticas que hacen parte de un universo artístico propio, particular e importante para la identificación y resolución de demandas y necesidades dentro del contexto de cada territorio. En este punto, la visibilización de los colectivos y grupos artísticos y culturales que han participado en el transcurso del proyecto, así como de la gestión de los líderes comunitarios de cada territorio, docentes y directivos docentes es clave para convocar e incentivar a la creación.

Actividad: Talleres de iniciación y sensibilización artística con la comunidad.

1. Objetivo específico: Reconocer los saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas del territorio.

2. Actividades por sesión

2.1. Socialización de la estrategia a líderes comunitarios, grupos artísticos representativos de la comunidad, familias y escuela. Además de la aplicación de una encuesta donde se identifiquen los gustos y afinidades artístico-culturales propios de la comunidad y la escuela. Se propone que esta socialización esté en articulación con el proceso de creación del libro *Arte en Común – Procesos Artísticos de Ciudad*, ya sea a través del lanzamiento del libro, o invitando a los grupos artísticos participantes a que se unan a este espacio de creación comunitaria.

2.2. Diseño de ruta de los saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas del territorio, a partir de la visibilización e identificación de los grupos representativos existentes en el territorio que convergen entre la comunidad y la escuela. En esta sesión se hará énfasis en aquellas manifestaciones artísticas y culturales que surgen por las dinámicas sociales propias de los territorios, como las migraciones, las fronteras invisibles, el trabajo informal etc.

2.3. Recorrido por la ruta con los líderes comunitarios y actores de la comunidad y la escuela.

Actividad: Encuentro con la Comunidad desde la IEO.

1. Objetivo específico: Visibilizar la ruta de saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas del territorio.

2. Encuentros: Muestra de la ruta de saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas del territorio. Esta ruta varía dependiendo de las dinámicas sociales de cada territorio, visibilizando una diversa muestra de representaciones artísticas y culturales, como peluquería, gastronomía, carpintería, uso de tecnologías de comunicación en producciones creativas e iniciativas artísticas propias de las escuelas.

Actividad: Salida a la Oferta Cultural.

1. Objetivo específico: Realizar una salida a la oferta cultural enfocada en el reconocimiento de iniciativas artísticas y culturales comunitarias.

2. Salidas: En el ciclo de iniciación, la salida se realiza para el reconocimiento de iniciativas comunitarias que permitan descubrir y explorar lugares no conocidos de la ciudad, donde el arte y la cultura están fortaleciendo lazos comunitarios. Espacios de cine al aire libre, mesas de radio, eventos y gestiones culturales de otras instituciones educativas, muestras de procesos comunitarios y colectivos en espacios culturales de la ciudad, son algunas de las iniciativas que se pueden visitar, siempre teniendo en cuenta las demandas de cada territorio.

Ciclo Pedagógico 2 – Creación

Objetivo: Generar espacios de intercambio y exploración pedagógica de saberes, oficios y manifestaciones artísticas y culturales propias de la comunidad y la escuela.

El ciclo de creación está compuesto por cuatro sesiones en iniciación y sensibilización artística, dos encuentros artísticos comunitarios y una salida a la oferta cultural. En este ciclo la población participante asume como propios los saberes, oficios y manifestaciones artísticas, en un ejercicio de intercambio y de exploración pedagógica, en pro de descubrir

maneras de aprender, de crear en colectivo, y de visibilizar las iniciativas artísticas y culturales gestadas y/o fortalecidas desde MCEE.

Actividad: Talleres de iniciación y sensibilización artística con la comunidad.

1. Objetivo específico: Incentivar la creación colectiva de los saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas del territorio desde el intercambio y la creación.

2. Actividades por sesión:

2.1. *Plan de creación artística comunitaria:* representaciones artísticas que expresan pensamientos y emociones en torno a situaciones específicas del territorio.

2.2. Creación artística.

2.3 Creación artística

2.4. Ajuste y preparación para la muestra en el Encuentro Comunitario.

Actividad: Encuentro con la Comunidad desde la IEO.

1. Objetivo específico: Visibilizar y valorar las iniciativas artísticas y culturales de la comunidad y la escuela que se gestan y/o fortalecen desde el Proyecto de Artes en MCEE.

2. Encuentro: Muestra artística y cultural en articulación con Clubes Artísticos, Semilleros de Promoción de Lectura y Escritura con estudiantes y con familias.

Ciclo Pedagógico 3 - Creación

Objetivo: Proponer la producción colectiva desde el arte y la cultura como práctica crucial para la resolución de conflictos comunitarios y la recuperación de espacios.

Este ciclo se compone de cinco sesiones en iniciación y sensibilización artística, dos encuentros artísticos comunitarios y una salida a la oferta cultural. Luego de la creación desde el intercambio y la apropiación, se propone que los participantes realicen una pieza colectiva con miras hacia el territorio y cuyo enfoque esté relacionado con la recuperación de algún espacio y/o la resolución de conflictos comunitarios.

Actividad: Talleres de iniciación y sensibilización artística con la comunidad.

1. Objetivo específico: Crear en colectivo una pieza artística que busque la reflexión sobre algún conflicto comunitario y/o la recuperación de un espacio del territorio.

2. Actividades por sesión:

- 2.1. Identificación del conflicto y/o el espacio a recuperar y creación de formas organizativas entre la comunidad y la escuela, como gestores de nuevos procesos.
- 2.2. Diseño de la pieza artística (por ejemplo, un periódico mural: noticias de la escuela y de la comunidad en donde se reconozcan personas, colectivos e iniciativas importantes de la comunidad, una bibliocasa, un cine club).
- 2.3. Creación de la pieza artística.
- 2.4. Creación de la pieza artística.
- 2.5. Ajustes finales a la pieza artística creada colectivamente, manual de uso y preparación para la puesta en común.

Actividad: Encuentro con la Comunidad desde la IEO.

1. Objetivo específico: Generar un encuentro de visibilización artística y cultural de la producción colectiva realizada en articulación con otros actores y actividades de MCEE.
2. Encuentro: Muestra artística y cultural en conjunto con comunidad, Clubes Artísticos, Semilleros de Lectura y Escritura con estudiantes y familias y otros proyectos vinculados a MCEE.

Actividad: Salida a la Oferta Cultural.

1. Objetivo específico: Realizar una salida a la oferta cultural de la ciudad para identificar prácticas artísticas y culturales que contribuyan a la relación arte-educación-comunidad
2. Salidas: Estas salidas se proponen para identificar iniciativas artísticas y culturales que promuevan la relación entre arte y educación desde la exploración pedagógica y la activación social. Según las demandas de cada territorio, se visitan museos, cinematecas, y/o centro artísticos y culturales de la ciudad que dentro de sus exhibiciones y prácticas artísticas reflexionen en torno a la relación arte-educación-comunidad.

Productos por ciclo: Pieza colectiva artística realizada por cada territorio para la resolución de conflictos y/o recuperación de un espacio

Ciclo Pedagógico 4 - Socialización y Evaluación

Objetivo: Proponer modos de sostenibilidad para el fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad y la escuela.

Este ciclo se compone de dos sesiones en iniciación y sensibilización artística y dos encuentros artísticos comunitarios. Se trata del espacio de socialización y visibilización del trabajo que en conjunto se ha realizado en pro del reconocimiento de los saberes, oficios y

manifestaciones artísticas y culturales propias de la comunidad y la escuela. Al mismo tiempo se convierte en un espacio para la creación de propuestas que den sostenibilidad al fortalecimiento del vínculo entre comunidad y escuela, por lo cual está pensado en articulación con otras actividades correspondientes al proyecto en Fortalecimiento de las Competencias Básicas desde la oferta formativa en arte y cultura en las IEO, como los Clubes Artísticos y los Semilleros de Promoción de Lectura, así como otros proyectos de MCEE que puedan articularse.

Actividad: Talleres de iniciación y sensibilización artística con la comunidad.

1. Objetivo específico: Generar un espacio de construcción colectiva sobre el sostenimiento de la propuesta de creación comunitaria y el fortalecimiento del vínculo entre comunidad y escuela.

2. Actividades por sesión:

2.1. Construcción colectiva de una propuesta de sostenibilidad. La propuesta debe incluir un grupo de gestión comunitaria y cultural.

2.2. Creación de una propuesta de acción artística participativa que se centre en el fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad.

Actividad: Encuentro con la Comunidad desde la IEO.

1. Objetivo específico: Visibilizar desde la acción artística participativa la importancia del vínculo entre escuela y comunidad.

2. Encuentro: A partir del trabajo articulado entre líderes comunitarios, gestores, colectivos comunitarios, y el reconocimiento de los saberes, oficios y manifestaciones culturales y artísticas propias de cada territorio, se realiza una acción artística participativa que involucre a docentes, directivos docentes, rectores, familias, estudiantes y comunidad en general con el fin de propiciar un espacio simbólico y afectuoso sobre la importancia del fortalecimiento entre comunidad y escuela. Se propone que el resultado de todo el proceso de acciones artísticas participativas en cada territorio se exhiba en algún lugar vinculado a las salidas de la oferta cultural.

NOTA: La estrategia es una guía metodológica flexible que puede tener variaciones por el principio de situado y diferencial.

6. Referencias

- Coll, C (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.
- Mesa. (1997). *La recreación como proceso educativo*. Universidad de Barcelona: Departamento de Psicología Evolutiva.
- Mesa. (2010). *Informe proyecto “Tejer Desde Adentro: la Universidad Imaginada” proceso de intervención mediado por la recreación, dirigido a los estudiantes del programa “Plan de Nivelación Académica Talentos 2009-2010*. Cali: Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2005). *Informe Final de Investigación Proyecto de Investigación Interactividad e Influencia Educativa de un Programa de Recreación Dirigido a Jovenes Escolares de Media Vocacional: Riesgos Juveniles y Violencia*. Cali: Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2009). *La recreación Dirigida: un laboratorio Pedagógico para la contemplación activa de la TV*. (En prensa) Comisión Nacional de Televisión y Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2009). *versión n°. 4 propuesta didáctica desde las artes y la cultura*. Documento de trabajo. Proyecto Fortalecimiento de competencias básicas a través de las artes y la cultura. - Formación en iniciación y sensibilización artística. Universidad del Valle.
- 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
- Lopez, M. (2018). *Propuesta pedagógica y didáctica de base en artes y cultura*. Documento de trabajo. Proyecto Fortalecimiento de competencias básicas a través de las artes y la cultura. -Formación en iniciación y sensibilización artística. Universidad del Valle.
- Velasco, J. (2019). *La Secuencia Didáctica de Procesos Artísticos (SDPA): Una propuesta para el desarrollo de los procesos de Recepción, Creación y Socialización de las Prácticas Artísticas en la Escuela*. Documento de trabajo. Proyecto Fortalecimiento de competencias básicas a través de las artes y la cultura. -Formación en iniciación y sensibilización artística. Universidad del Valle.