

Representaciones Sociales sobre la Ciudad de Santiago de Cali en Niños y Niñas del
Barrio Belén de la Comuna 20

Lina Tatiana Estela Erazo

Paola Andrea Buitrago Corrales

Universidad del Valle
Instituto de Educación y Pedagogía
Programa Académico de Recreación
2018

Representaciones Sociales sobre la Ciudad de Santiago de Cali en Niños y Niñas del
Barrio Belén de la Comuna 20

Lina Tatiana Estela Erazo
Paola Andrea Buitrago Corrales

Trabajo de grado presentado para optar por el título de:
Profesional en Recreación

Director de Trabajo de Grado:

Juan Gabriel Arcila Bautista

Universidad del Valle
Instituto de Educación y Pedagogía
Programa Académico de Recreación
2018

Tabla de contenido

Pág.

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	7
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS	20
3.1 OBJETIVO GENERAL	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	21
4.1. MARCO TEÓRICO	21
4.1.1. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	21
4.1.2. ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA	22
4.1.3. TEORÍA DEL CAMPO	23
4.2 RECREACIÓN GUIADA	24
CAPÍTULO 5. MARCO CONCEPTUAL	41
5.1 INFANCIA	41
5.2 RECREACIÓN	43
5.3 REPRESENTACIONES SOCIALES COMO TEORÍA Y ENFOQUE TEÓRICO	44
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	46
6.1 PERFIL DE LOS CASOS.	48
6.2 SITUACIÓN DE OBSERVACIÓN.	48
6.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS.	48
CAPÍTULO 7. RESULTADOS	50
7.1 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN MEDIADA POR LA RECREACIÓN GUIADA.	50
7.2 IDENTIFICACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES.	52
7.3 ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES	59

8. CONCLUSIONES	66
9. RECOMENDACIONES	69
REFERENCIAS	70

Listado de ilustraciones

Ilustración 1. Mapa de Santiago de Cali y ubicación de la comuna 20	13
---	----

Listado de tablas

Tabla 1. Balance de equipamientos colectivos existentes	16
Tabla 2. Análisis de la representación No.1	59
Tabla 3. Análisis de la representación No. 2	61
Tabla 4. Análisis de la representación No. 3	63

Resumen

El presente trabajo de grado “Representaciones Sociales sobre la ciudad de Santiago de Cali en niños y niñas del barrio Belén”, es una reflexión que surge en el año 2015 a raíz de la participación en el Colectivo Semillas de Victoria, durante el proceso de formación como Profesionales en Recreación; participación que permitió reconocer el interés de los niños y las niñas por conocer lugares de la ciudad distintos a los barrios y comunas donde habitaban.

Este interés posibilitó desarrollar micro-procesos de intervención mediados por la recreación guiada, con el objetivo de afectar las representaciones y las proyecciones de los niños y niñas con relación a la ciudad, incidiendo en sus propios procesos de construcción de la realidad y en sus experiencias de vida.

Se destaca el impacto que tiene en los niños y niñas conocer las oportunidades educativas, recreativas y culturales que ofrece la ciudad; así como la importancia que tiene en su etapa de desarrollo poder vivenciar dinámicas y relaciones sanas, que generen en ellos experiencias significativas.

Para este documento fue importante tener en cuenta el contexto social y familiar de los niños y niñas, pues es ahí donde surgen las dinámicas y las formas de relacionarse. Se logra comprender que sus representaciones sociales son construidas a partir de sus referentes, lo que tiene un principal protagonismo en sus proyecciones de vida.

Palabras Claves: Recreación Guiada, Representaciones Sociales, Niños y Niñas, Referentes Sociales y Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI).

Introducción

En el trabajo en mención, los lectores encontrarán una reflexión sobre el proceso de intervención mediado por la recreación dirigida utilizando como modelo metodológico la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI), propuesta por Guillermina Mesa Cobo.

En el documento se describe el proceso de intervención mediado por la recreación guiada, el cual permite reconocer el contexto social y familiar de los niños y niñas del barrio Belén y analizar, a través del discurso, las representaciones sociales que tienen ellos sobre la ciudad. En ese sentido, se plantea como objetivo comprender la influencia que tiene un proceso de recreación guiada sobre los referentes y las representaciones de ciudad que elaboran los infantes.

Este trabajo de grado se compone en su totalidad de VII capítulos. El capítulo I, relata el contexto en el que se realiza la reflexión; el capítulo II plantea y justifica el problema de estudio; el capítulo III presenta los objetivos del trabajo de grado; el capítulo IV muestra el estudio de teorías en los cuales se sostiene el análisis y la reflexión; el capítulo V presenta un análisis de los conceptos relacionados con el objeto de estudio; el capítulo VI describe las metodologías de investigación de las que se parte para construir la metodología propia del trabajo de grado; el capítulo VII presenta los resultados a partir del análisis del discurso de los niños y niñas que participaron en la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI). Así mismo, se presentan las conclusiones, que se derivan del trabajo realizado; y por último, se presentan una serie de recomendaciones para los próximos trabajos de grado que aborden temas relacionados con las representaciones sociales.

Capítulo 1. Marco Contextual

La comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali, está compuesta por 11 barrios, y se ubica en la zona occidental de la ciudad, entre los Farallones de Cali, la Avenida de Los Cerros, el cerro Cristo Rey y el cerro Bataclán. Una de las características que privilegia a este sector de la ciudad, es la brisa que llega en las tardes, que se desplaza hasta la calle quinta y apacigua el sol inclemente que caracteriza la capital del departamento del Valle del Cauca.

Otro aspecto muy particular de la comuna 20 (también conocida como Siloé) es su topografía, pues se encuentra ubicada en el pie de monte de la cordillera occidental. Hasta el año 2011 se estimaba que su población aproximada era de 65.440 habitantes. Uno de los primeros barrios organizados del sector fue Siloé. Existen testimonios que cuentan la llegada de los primeros habitantes de esta comuna:

Aunque no hay certeza se dice que fue a principios de la década de los 30 cuando se dio comienzo al asentamiento humano que aunque dicho sea de paso, perteneció al corregimiento de Cañaveralejo, más tarde se desmembraría de este para tomar el nombre de barrio Siloé. Totalmente contrario a versiones en el sentido de que fue poblada por desplazados o afectados por la violencia política, su población tuvo origen en las familias esencialmente mineras, en su mayoría Marmateños y de otras poblaciones del Viejo Caldas, por cierto familias muy sanas y emprendedoras. Por esa época se comenzaron los trabajos de explotación carbonífera a lo largo de la cara sur- oriental o margen derecha del barrio, pues estaba la familia de Tobón, los hermanos Mira, los Gualteros, los Simuns, los Hernández, Eugenio Santamaría y otros. Por naturaleza donde se instala una industria minera, los mineros van construyendo sus ranchos, estos en su mayoría de tipo rudimentario o poco costoso. Téngase en cuenta que el terreno no es de su propiedad, el empleo no es por mucho tiempo y los sueldos no son los mejores. Fue así como ocurrió a los pobladores primitivos de Siloé,

construyendo ranchos de bahareque con maderas obtenidas en los bosques aledaños (pues habían muchos alrededor); el barro lo obtenían de los mismos banqueros que iniciaban para sus ranchos, en muchas ocasiones se construían con adobe crudo que resultaba muy bueno por las características de la tierra arcillosa. (Bonilla, 2000)

Pararse desde la calle primera oeste y darle una mirada a esta montaña, da la impresión de que las casas construidas ahí, están una encima de la otra y amontonadas. De noche, esta misma vista es mucho más iluminada por miles de bombillos que a lo lejos se ven titilar. Cuando llega diciembre esta vista es más sobrecogedora pues permite observar la estrella en lo más alto del cerro, que, junto con el alumbrado de las casas y las calles, brindan un espectáculo de luces que bailan sincrónicamente al ritmo del sentimiento navideño. Una imagen parecida al pesebre donde nació el niño Jesús.

El barrio Siloé ha sido estigmatizado como uno de los sectores más peligrosos de la ciudad pues en él se presenta una realidad caracterizada por el expendio y consumo de sustancias psicoactivas, la existencia de fronteras invisibles, la guerra cotidiana entre pandillas, la pobreza -a veces- extrema de muchos de los habitantes, la falta de educación, además de las escasas oportunidades laborales que enfrentan cada día las personas de esta comuna, que la hacen referente de inseguridad y peligro.

Sin embargo, al sector no solo se le puede caracterizar por los aspectos negativos, pues hay que reconocer que se han ido supliendo necesidades educativas y comerciales así como de movilidad. En la actualidad, cuenta con una zona comercial que se ubica en la parte baja de la montaña, donde se encuentra un supermercado de cadena; además las calles han sido utilizadas como espacio para el negocio informal, como la venta de verduras, frutas y hortalizas; hay un negocio particular donde se pueden encontrar distintos productos para el hogar; hay graneros, locales de venta de

8

ropa y calzado, panaderías, tiendas, restaurantes, asaderos de pollo, discotecas, puestos de comidas rápidas, bicicleterías, talleres de motos y carros. Además se encuentran otro tipo de establecimientos oficiales como el Museo Popular de Siloé, la Biblioteca Lleras Camargo, el Centro de Salud que ha sido remodelado, el Parque de la Horqueta, espacio que propicia el encuentro de los habitantes que realizan diferentes actividades. El sector también cuenta con un cementerio.

Una mención especial es para el Parque de la Horqueta, pues es un espacio público que ha sido utilizado para suplir las necesidades de esparcimiento, recreación y deporte de diferentes generaciones: en las mañanas se reúnen personas de la tercera edad de toda la comuna a realizar ejercicios; los colegios cercanos que no tienen una infraestructura para realizar actividades deportivas también acuden a este espacio; se realizan torneos de fútbol; los niños van a tomar un baño en las chorreras implementadas para refrescar a los visitantes; y además, es un lugar donde las familias comparten los fines de semana.

Otras entidades presentes en la comuna son: las Instituciones Educativas Eustaquio Palacios y Juana de Caicedo y Cuero; las estaciones del Sistema Masivo Integrado de Occidente (MIO), Unidad Deportiva y la Terminal Cañaveralejo de donde salen los alimentadores que realizan los recorridos por los diferentes barrios de la zona occidental de la ciudad como: Belén, Nápoles, la Sirena, Siloé, Lleras, los Naranjos, etc. También se encuentra la estación del MIO Cable que permite transportar a los habitantes de la comuna 20. Algunas personas curiosas de la ciudad deciden ir a dar un recorrido en uno de los 60 vagones que se desplazan por encima “del pesebre”, logrando una vista panorámica del cerro, la calle quinta y la avenida circunvalar. Cerca al sector también se encuentra la conocida calle quinta, una de las arterias viales más importantes

de la ciudad; así como un importante almacén de cadena y las Universidades del Valle y la Libre.

Todo lo anterior permite decir que el sector está organizado urbanamente para que los habitantes suplan sus necesidades primarias en éste, sin tener necesidad de dirigirse a otros lugares de la ciudad.

Uno de los barrios de la comuna 20 es el barrio Belén, con 5.171 habitantes según el DANE, entre los estratos 1 y 2. Una característica del barrio son los tanques de agua de las Empresas Municipales EMCALI ubicados en la parte baja. Al lado de estos se encuentra la primera entrada al barrio, una loma bastante inclinada, que hasta el más antiguo habitante del sector aún no se acostumbra a subir. Las otras entradas no son menos dispendiosas.: la segunda queda al otro lado de los tanques de agua, la persona que quiera ingresar por ahí debe subir aproximadamente 300 escalones; la tercera entrada es otra pendiente menos empinada que la primera, y la cuarta se ubica por la Avenida Circunvalar.

Belén es un barrio privilegiado gracias a su ubicación geográfica pues ofrece una vista panorámica de la ciudad, además que lo atraviesan las corrientes de viento que llegan desde los cerros cercanos, brindando a sus habitantes un clima fresco. Por la inclinación que presenta el barrio da la impresión de que existiera poco espacio entre las casas y que las calles fueran más angostas comparadas con las calles de otros barrios de la ciudad.

El barrio Belén se encuentra dividido en 9 sectores: “La Virgen”, La 21, La 39, La 20, Las Piñas, Korea, El Guarachazo, La U, Las Gradadas y Filo de Hambre. Nombres que han surgido por historias específicas; un ejemplo de estas es la del sector del

Guarachazo, llamado así porque en años anteriores existía una discoteca con ese nombre.

El barrio solo cuenta con una sede oficial de la Institución Educativa Juana Caicedo y Cuero llamada Celanese, institución que atiende a niños de básica primaria, parte de su infraestructura física es una cancha múltiple situada en el sector denominado “La 21”, un espacio altamente conflictivo, debido al micro-tráfico de estupefacientes y el consumo de SPA. Existe una caseta comunal que es manejada por la Junta de Acción Comunal, ubicada en el segundo piso del puesto de salud del barrio. Este centro de salud atiende servicios básicos a la población tres días a la semana, en la jornada de la mañana.

El sector también cuenta con dos iglesias, tres billares, más de 10 tiendas, una panadería, puestos de comidas rápidas y una ebanistería. El barrio no cuenta con ningún centro cultural, ni bibliotecas, ni parques para la recreación, ni zonas para actividades físicas; no tiene puntos de encuentro, ni cuenta con un Centro de Atención Inmediata (CAI) de la policía.

Por otra parte, dentro de las dinámicas del barrio se detectó que las únicas actividades de acción comunitaria son las implementadas por el Colectivo Semillas de Victoria, el cual tiene como objetivo promover actividades de educación alternativa a niños y niñas del barrio Belén. Salvo esta organización, en el barrio no existen movimientos ni organizaciones sociales que trabajen por mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

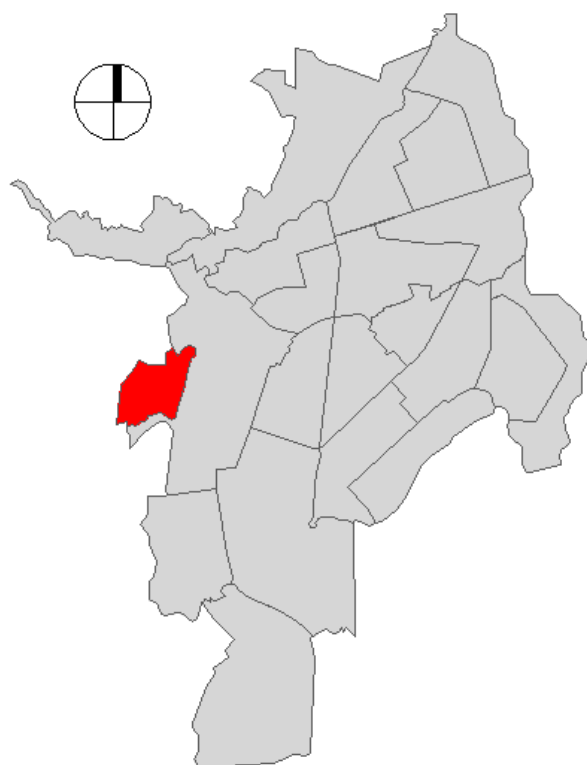
El Colectivo busca formar sujetos políticos que ayuden a la construcción de una nueva sociedad, por medio de actividades que permitan trabajar referentes sociales,

imaginarios de ciudad, representaciones sociales, sentido de pertenencia, proyectos de vida, educación en valores y sobre todo, en la gestación de individuos con capacidades y conciencia para la paz. Actúan a partir del propio contexto social de los niños para tener la posibilidad de revisar otras realidades que se pueden hallar dentro de la ciudad.

Actualmente, Semillas de Victoria trabaja con un aproximado de 20 niños y niñas entre los 4 y 14 años, quienes se encuentran cursando desde el grado primero hasta el grado séptimo, en las instituciones Educativas Simón Bolívar, Juana de Caicedo y Cuero y Celanese. De manera general, la mayoría de los niños tienen máximo tres hermanos, viven en familias monoparentales y extensas. El máximo nivel escolar alcanzado por algunos de los padres es el técnico y el bachillerato; otros solo realizaron la primaria y algunos no cuentan con ningún tipo de escolaridad. Se desenvuelven laboralmente como amas de casa y vendedoras (las madres) y los padres como constructores y guardas de seguridad.

Para determinar de manera específica el contexto social y cultural de cada uno de los niños que hacen parte del colectivo, se realizó una encuesta con la que se buscó reconocer el núcleo familiar, el nivel de escolaridad, los principales referentes de los niños, entre otros aspectos socio-demográficos.

Ilustración 1. Mapa de Santiago de Cali y ubicación de la comuna 20



Fuente: Departamento Administrativo de Planeación Municipal.

Capítulo 2. Planteamiento del Problema

La ciudad de Santiago de Cali compuesta por 22 comunas, con un estimado de 2.394.925 (Cali, 2011) habitantes, ha sido denominada como una de las ciudades más violentas e inseguras de Colombia, teniendo en cuenta los índices de delincuencia común, los enfrentamientos entre pandillas, las muertes violentas, el maltrato contra la mujer, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia intrafamiliar.

De acuerdo con la información suministrada por la página web ‘Cali cómo vamos’¹, entre 2013 y 2014 la tasa de homicidios en la ciudad estuvo entre 82 y 66 personas por cada cien mil habitantes. Para el año 2013 se presentaron 1.909 homicidios y en el año 2014, 1.559. Comparado con el estudio realizado por el Observatorio Social de Cali, se presentó una disminución de la tasa de homicidios en la ciudad entre los años 2015 y 2016 que pasó de 1.378 a 1.297 a diferencia de los dos años anteriores. Pese a estas cifras de relativa disminución de la criminalidad en la ciudad, la situación de inseguridad es un tema que preocupa a las autoridades y a sus habitantes (Cali, 2017)

Estas fuentes también muestran que los principales problemas de seguridad que identifican los caleños en sus barrios son: atracos callejeros (43%), drogadicción (34%), pandillas (25%) y tráfico de drogas (12%). A su vez, las acciones más importantes que plantean para mejorar la seguridad en sus barrios son: más policías (23%), generación de empleo (19%), más capacidad de reacción de autoridades (14%) y oportunidades educativas (9%), entre otras.

En el marco de esta descripción de Cali, se encuentra la comuna 20, ubicada al occidente de la ciudad, ocupando aproximadamente el 2% del área total del municipio

¹ Página de la Alcaldía de Santiago de Cali.

con 65.440 habitantes en promedio (Cali M. S., 2011). Comuna que no es ajena a las problemáticas mencionadas, siendo una de las 5 zonas con más índices de inseguridad y violencia, presentado entre los años 2006 y 2013 más de 700 homicidios, según Beltrán (2014).

En el sector, históricamente, han existido dentro de su población pandillas de jóvenes que se disputan el territorio, lo que ha causado la mala reputación del mismo. Las pandillas juveniles se conformaron en los años 90 con la llegada del grupo guerrillero M19 a la comuna 20, el cual preparaba a los jóvenes en el manejo de armas e ideologías políticas, que con el tiempo, se convirtieron en miembros de bandas delincuenciales, que terminaron al servicio de carteles de narcotráfico del Valle del Cauca. (Restrepo, Ortega y Arocha, 2014).

Según el documento “Violencia juvenil en contextos urbanos” (Ortega, Arocha, Restrepo, 2014) una de las comunas con mayor concentración de pandillas juveniles con un rango de 22 a 26 de las mismas, es la comuna 20. Pandillas que tienen como objetivo dominar la mayor cantidad de territorio, lo que les permite tener control en la ciudad en sus acciones delictivas, lo que a su vez, les genera un crecimiento económico, afectando con esto la población del mismo sector, debido a los diferentes enfrentamientos por el territorio. Aparentemente estas pugnas están estrechamente relacionados con el consumo y venta de sustancias psicoactivas (SPA).

Dentro de la comuna 20, se encuentra el barrio Belén en el que se evidencian situaciones relacionadas con la violencia intrafamiliar, sucesos que hacen parte de la realidad muy cercana de los niños y niñas. La Secretaria de Salud Pública demuestra cómo la comuna 20 tiene una alta incidencia en estas violencias estudiadas a nivel local;

por tanto, tiene un mayor nivel de riesgo de presentar violencia sexual con un número de 59 a 96 casos por cada 100.000 habitantes; en cuanto al riesgo de violencia intrafamiliar es de 187 y 241 casos por cada 100.000 habitantes y el riesgo que tienen las mujeres de sufrir algún tipo de violencia es 209 y 261 en 100.000 habitantes. (Solano, 2015)

Por otro lado, la categorización socio-económica que realiza la Alcaldía sobre los barrios de Cali, da cuenta de los pocos espacios educativos, culturales y deportivos que tiene el sector de Belén, siendo esto una falencia para los procesos de interacción y de educación de la comunidad.

Tabla 1. Balance de equipamientos colectivos existentes

Sector	Tipo de equipamiento	Número (Cantidad)
Educación	No. de Instituciones Educativas oficiales (Sede Principal)	0
	No. de sedes satélites de instituciones Educativas Oficiales	2
	Entidad Administrativa de servicio Educativo de Primera Infancia	1
Salud	No. de Puestos de Salud	1
	No. de Centros de Salud	0
ICBF	No. de hogares infantiles	1

Cultura	No. de bibliotecas comunitarias	0
Organización Comunitaria	No. de Juntas de acción	0
Telemática	No. de puntos Vive Digital	0
Metro Cali	No. de puntos de venta y recarga del SITM-MIO	0
Gobierno	No. de parques iluminados con luz blanca	0
Deporte	No. de escenarios deportivos	1

Fuente: Departamento Administrativo de Planeación Municipal.

Según testimonio de un integrante del Colectivo Semillas de Victoria, se sugiere que la población que habita en el sector de Belén referencia la ciudad a partir de lo que alcanzan a ver desde la cima de su barrio, donde se puede observar de forma clara la calle quinta con la carrera 39 hasta la carrera 50. Sin embargo, desde esta perspectiva espacial no se contemplan otros referentes como la universidad pública, los diferentes parques temáticos que tiene la ciudad como el Parque del Gato, el Parque del Perro, así mismo no visualizan los recursos naturales que ofrecen los alrededores de Santiago de Cali como el río Pance, Pichindé y los Farallones de Cali, entre otros.²

² Información obtenida a partir de unas entrevistas realizadas en el marco de la intervención a miembros del Colectivo Semillas de Victoria que trabaja en el barrio Belén.

De acuerdo a lo anterior, y según las prácticas de movilidad que realizan en la ciudad, es probable que las personas que viven en este sector tengan una mirada reducida sobre la ciudad, así como pocos referentes de vida, y con ello limitadas oportunidades para desarrollar identidades por fuera de las prácticas repetitivas de violencia y empobrecimiento que se transmiten al interior del contexto.

Interesa, en el presente trabajo, saber lo que los niños, niñas y jóvenes piensan de la ciudad a partir de las representaciones sociales que se generan de las prácticas de vida cotidiana, teniendo en cuenta los referentes socioculturales y espaciales con los que conviven; en ese sentido se plantea que, son las representaciones que se tienen sobre la ciudad y la delimitación del territorio en el que viven, a partir del cual se construye la subjetividad.

En consecuencia, resulta importante ampliar las representaciones y los referentes con las que cuentan los niños y niñas, siendo así posible construir un entorno con más alternativas de interacción, a través de experiencias y situaciones vividas en lugares que antes eran ajenos a ellos, a los que no sabían de qué manera acceder, permitiéndoles explorar distintas dinámicas a las de su cotidianidad, generando nuevas formas de relacionarse; lo que probablemente dé lugar a que amplíen o transformen sus referentes de vida y que estos no se vean reducidos solo a lo que ofrece su contexto inmediato.

Entendiendo que la recreación guiada actúa como una acción mediada y guiada por objetivos, es decir, tiene como base la intencionalidad de *enseñar* y comunicar, al tiempo que propicia el desarrollo de la imaginación creadora y transformadora de las mismas al *influir* en los cambios internos y externos de las personas y sus entornos, se piensa que a través de ella se puede aportar a la construcción, ampliación y

transformación de representaciones, referentes y proyecciones de vida en niños y niñas, desde procesos conjuntos que den lugar a la creación de nuevos sentidos y significados que les aporten elementos para la toma decisiones.

Así pues, es pertinente preguntarse:

¿De qué manera una intervención mediada por la recreación guiada, influye sobre las representaciones y referentes de un grupo de niños y niñas sobre la ciudad?

Cabe aclarar que en este documento no se desarrollarán marcos conceptuales sobre la violencia y/o problemáticas relacionadas, sólo se trabajarán las representaciones sociales con relación a los imaginarios de ciudad que tienen los niños y niñas del barrio Belén.

Capítulo 3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Identificar la influencia que tiene un proceso de recreación guiada sobre los referentes y las representaciones de ciudad que tienen un grupo de 20 niños y niñas entre los 5 y 12 años del barrio Belén, de la comuna 20 de la ciudad de Cali.

3.2 Objetivos Específicos

- Describir el proceso de intervención mediado por la Recreación Guiada.
- Reconocer el contexto de los niños y niñas observando sus referentes y representaciones sociales sobre la ciudad.
- Analizar de qué manera un proceso de intervención mediado por la recreación guiada influye en las representaciones sociales y referentes de ciudad.

Capítulo 4. Marco Teórico y Conceptual

4.1. Marco Teórico

4.1.1. Enfoque constructivista

El constructivismo explica cómo se genera el conocimiento en el ser humano, al mismo tiempo que hace referencia en cómo este va cambiando con el desarrollo del sujeto; el objetivo de este enfoque está principalmente en estudiar el mecanismo por el cual el conocimiento es alcanzado. Piaget le apuesta a desarrollar epistemológicamente en sus investigaciones, cómo el individuo va construyendo sus propios instrumentos que generan los nuevos aprendizajes, los cuales se van dando y transformando con el crecimiento de la persona; por otra parte, algunos investigadores suponen que hay además una realidad que le atribuye un tipo de experiencia que aportan a dicha construcción del conocimiento.

Por su lado Jean Paul Bronckart hace mención al estudio que realizó Piaget acerca de la interacción que tiene el niño con el medio, interacción que le permite crear aprendizajes, los cuales generan huellas internas que se dan a partir de la experiencia que tiene el infante con su entorno; al tiempo que va creando una evolución en su desarrollo como sujeto, por medio de los mecanismos de asimilación y acomodación³ con ayuda del lenguaje que dispone en su ambiente, con el que empieza a crear representaciones. Lo que le permite afirmar a este autor que las intervenciones sociales no son fundamentales para dicho proceso. (Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas, 2000)

³ Bronckart se plantea que "...la defensa de la tesis constructiva según la cual las formas del conocimiento nuevas se explican mediante una interacción entre los procesos de asimilación (que consisten en integrar situaciones nuevas en los cuadros mentales ya existentes) y de acomodación (adaptación del sujeto a situaciones nuevas, lo cual provoca una transformación de los cuadros mentales)." (Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas, 2000)

Por su parte Juan Delval, hace referencia en que Piaget desde sus inicios hizo hincapié en estudiar la forma en que surge la inteligencia en los sujetos durante el comienzo de la vida, formando la idea de que el niño es un ser activo que no se limita a ser reproductor, sino que él actúa sobre la realidad, lo que según Piaget lo convierte en un ser que no viene con un conocimiento ya dado naturalmente, sino que se va fundando al tener interacción con el mundo que lo rodea. (Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas, 2000)

Entre los exponentes más reconocidos de este enfoque constructivista se encuentra a Jean Piaget, Juan Delval y Jean Paul Brockart, quienes hacen referencia a que el conocimiento es una construcción mediada por el entorno en el que se desarrolla el sujeto.

4.1.2. Enfoque socio-constructivista

Lev Vygotsky estudia cómo la experiencia que las personas adquieren se va integrando a la conciencia de las mismas, dejando ver de tal modo, cómo la conciencia es social. Para él, el conocimiento se crea por lo que se logra adquirir del exterior o de las demás personas, es decir, la conciencia de cada individuo se va forjando a través de la interacción social, permitiendo que esto se convierta en un constructo individual, lo que da lugar a un proceso cíclico. (Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas, 2000)

Los trabajos teóricos y empíricos de Vygotsky... tendrán por objetivo demostrar el carácter primero de las dimensiones interpsicológicas; demostrar que el funcionamiento humano es en principio colectivo; este se organiza por actividades reguladas por el lenguaje que es en sí mismo portador de significaciones y de conocimientos elaborados por las generaciones anteriores.

(Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas, 2000)(pág. 26).

Según Bronckart (2000), todo organismo desde las plantas hasta los seres humanos tienen huellas mentales de las experiencias con su entorno, que les permite adaptarse al medio que los rodea, en consecuencia el autor menciona que cualquier ser vivo contiene “dimensiones psíquicas” que necesariamente no se convierten en pensamientos, sino, que logran reforzar la información del entorno, de lo contrario tienden a desaparecer, a lo que se le denomina psiquismos práctico.

En esta misma línea César Coll, aclara, que Vygotsky hace referencia del proceso de internalización de los sujetos y que este no consiste en el simple hecho de la actividad externa, sino que hace parte del proceso de la formación de los planos internos de cada individuo. Lo que quiere decir que los planos inter-psicológicos e intra-psicológicos no son necesariamente idénticos, pero sí están estrechamente vinculados. (Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas, 2000)

4.1.3. Teoría del campo

De acuerdo con Bourdieu, la teoría del campo hace referencia a un sistema de relaciones autónomo, que se da a partir de los conflictos o alianzas que se presentan entre personas por sus ideales, normas o creencias, que permiten la transformación y conservación de las mismas.

Bourdieu, plantea la diferencia que hay entre el concepto de espacio social y la teoría del campo; entendiendo que la primera, se caracteriza por tener distintas jerarquías sociales, en la que se encuentran los actos, creencias y pensamientos

legítimos, a los que los sujetos deben irse condicionando progresivamente, para que haya armonía en el sistema social al que pertenecen.

La segunda, el estudio del campo, cuenta con tres bases fundamentales que se interconectan y deben ser analizadas, la primera es la relación del campo y la lucha de clases que hay dentro de este; la segunda, define el tipo de relaciones estructuradas que se dan en el campo y cómo éstas se relacionan a partir de la lucha por el poder.

La tercera, habla de analizar los esquemas a la hora de sentir, ver y pensar la condición social y económica en la que se encuentra cada sujeto.

Así pues, los campos se vuelven específicos dependiendo del tipo de recursos que utilicen, entendiendo que hay cuatro categorías: *los recursos económicos*, que hablan básicamente del capital que se maneje, *los recursos culturales*, que tienen que ver con todos los conocimientos académicos y/o empíricos que tengan los agentes del campo, *los recursos sociales*, que atienden a la red de relaciones que se construyen socialmente a partir de las diferentes interacciones que ha tenido cada individuo. Por último, están, que hacen parte del *reconocimiento social* que tiene una persona, tienen que ver con la posición económica y cultural que ocupa (Manzano, 2010)

4.2 Recreación Guiada

La Recreación Guiada hace parte de los procesos educativos, aún sin estar dentro de los contextos escolares formales, contiene objetivos que difieren a los de la escuela, pero a su vez están direccionados a la construcción de aprendizajes de manera colectiva y creativa, que al ser llamada guiada evidencia la ayuda de otra persona que se encarga que dicha construcción se dé de manera participativa. (Mesa, 2011)

Según los planteamientos de Mesa (2008), puede entenderse la Recreación Guiada como una práctica pedagógica de mediación social, que genera procesos de interacción entre las personas, dando lugar a la construcción de nuevos conocimientos de manera compartida, entendiendo la recreación como una actividad que se da en las culturas y que debe ser pensada desde una perspectiva más amplia. Mesa (2011), propone tres dimensiones de análisis para explicar la actividad recreativa, las cuales no tienen un orden específico, sino, que por el contrario están estrechamente relacionadas y dependen una de la otra: (i) La recreación como actividad social general, (ii) La recreación pedagógica y (iii) La actividad recreativa interna.

La primera dimensión, **la recreación como actividad social general**, remite a pensar en los elementos culturales que han hecho parte de la historia de los sujetos, y están ligados a los comportamientos, creencias y tradiciones, en las que es posible situar algunas transformaciones que han sido determinadas por el contexto donde se hallan ubicadas y los diversos aspectos sociales. Por lo que se entiende la recreación social general como un elemento externo que se basa, como su nombre lo indica, en elementos culturales y sociales, los cuales intentan permanecer en el tiempo desde la reproducción oral.

Mesa (2011), hace referencia a denominar la recreación como una “actividad o una práctica sociocultural”. En la que es posible agrupar tres núcleos, que están interconectados, son interdependientes de las lenguas, bien sean naturales o maternas y de los lenguajes lúdico-creativos. Núcleos que contienen:

- a) Lo lúdico y/o los juegos
- b) Lo festivo y carnavalesco

c) Lo contemplativo y/o la alteridad.

Así pues, la recreación es el lugar en el que se agrupan diversas actividades y es posible transitar entre ellas sin jerarquía alguna, “del trabajo al juego, de lo carnavalesco a lo serio, de lo formal a lo informal”; sin ser el estar ahí, lo más importante, sino la posibilidad que ofrece la recreación de estar y de salir de ellas con facilidad, al privilegiar la comunicación que allí se gesta, dejando que se construyan de manera creativa otras expresiones estéticas (Mesa, 2011).

La segunda dimensión, **la pedagógica** define la “recreación como una acción mediada y guiada por objetivos” (Mesa, 2011) que influye psicológica y socialmente en las personas, se ubica en el campo de la producción de conocimientos, en cuanto la intención de la recreación es comunicar y enseñar diversos contenidos, saberes y experiencias, ubicándola en el intermedio de las otras dos dimensiones (social general e interna).

En este orden de ideas, la Recreación Guiada es entendida como práctica pedagógica, al ser un proceso intencionado con el que se busca generar en los recreandos la apropiación de nuevos sentidos y significados; es decir crear en las personas formas diferentes de percibir la vida o “parcelaciones de la vida”, a partir de construcciones colectivas (Mesa, 2004).

Mesa (1997), plantea que en este tipo de procesos hay un elemento principal el cual garantiza la construcción efectiva de aprendizajes; la interactividad, que para Coll (1992) se da en el proceso entre maestro y alumno, que aplicado a la recreación sería entre recreador y recreando. La interactividad permite construir una articulación entre

ambos actores (recreador – recreando), que consta de la organización de la actividad conjunta, generando un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante hacer énfasis en cómo recae el papel pedagógico sobre el recreador al ser quien incita de manera creativa a través de diversas estrategias al recreando a la construcción de nuevos aprendizajes, sentidos y formas de percibir la vida. Lo que (Badia, 2005) llama un elemento de “Influencia Educativa”. Teoría con la que hace referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje que se genera a partir de la interactividad entre maestro y alumno, denominado con el nombre de Triángulo de Interactividad -“expresión acuñada a la articulación de actividades en torno a un contenido”-. Para la que se emplean dos mecanismos, (i) La sesión, traspaso de tareas y responsabilidades y (ii) Construcción de sentidos y significados de manera grupal. Mecanismos que son indicadores de la efectividad del proceso de la influencia educativa (IE), los cuales son analizados desde el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa de la Recreación.

La tercera dimensión, **la actividad interna** hace referencia al proceso que cada persona desarrolla de manera individual, evidenciando la influencia que posiblemente se da desde la dimensión social general y la dimensión pedagógica, que genera en cada recreando la construcción creativa y participativa de sentidos y significados desde elementos semióticos, por lo que convierte a los lenguajes lúdico-creativos en una “herramienta mediadora” capaz de incidir en los procesos de interiorización y exteriorización de los aprendizajes, los cuales se producen a raíz del compartir e intercambiar formas de ver con otras personas (Mesa, 2011).

Para lo anterior, Mesa (2010) plantea dos metodologías o unidades de análisis; la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) y la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI), que se emplean en intervenciones realizadas por la Recreación Guiada, actúan como proceso de enseñanza y aprendizaje con todos sus componentes y sus fases: Planificación, Desarrollo y Evaluación. Además de ser la unidad básica de registro, análisis e interpretación de la información recolectada (Mesa, 1998). Unidades de análisis que contienen Preguntas Generadoras y Problemas Pedagógicos, que se definen a continuación:

Preguntas generadoras:

Las preguntas generadoras tienen una base teórica desde Paulo Freire en su Metodología de Alfabetización descrita en la Pedagogía del Oprimido (2012). En este ejemplar se propone usar las Palabras Generadoras para propiciar reflexión y construcción conjunta e individual de significados. Las palabras generadoras permiten un proceso de Descodificación.

La descodificación es análisis y consecuente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación se hace lúcida, interiormente, en reflexión así misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica. (Fiori, 2012, pág.8)

Dichas preguntas son importantes para todo el proceso, en el diagnóstico institucional se encuentran contenidas al dar lugar a la comprensión de la realidad de la población con la que se trabaja. Desde ellas se pretende indagar acerca de una problemática en general.

Es importante tener en cuenta que durante las intervenciones mediadas por la Recreación Guiada se debe usar un lenguaje claro, lo que es clave para el entendimiento y la comprensión en los recreandos. Mesa (2010) afirma que se debe usar un lenguaje genérico que le permita a cualquier persona la participación en el proceso.

Las preguntas generadoras plantean tanto al recreando como al recreador una serie de problemas a resolver:

Problemas Pedagógicos:

Los problemas pedagógicos son todas aquellas situaciones que propone el Recreador a los recreandos para ser resueltos individual y grupalmente, los cuales van surgiendo en el proceso de interactividad, de esta forma Mesa (2010) plantea que se dan tres tipos de problemas pedagógicos a partir de la Pregunta Generadora:

- a) **Problemas Cognitivos:** En este problema los participantes tienen un reto conceptual, ponen a prueba sus concepciones, imaginarios y conocimientos, para discutirlos con otros sujetos y darles respuesta a las peticiones realizadas por el Recreador con base en la Pregunta Generadora.
- b) **Problema Creativo:** Este problema se propone desde una herramienta o técnica que permite emerger un Lenguaje Lúdico-Creativo, que reta al participante a usar su creatividad para dar a conocer una idea o un concepto a los demás desde la simbología.
- c) **Problema Social:** El Problema social se plantea desde la interacción con el otro, teniendo en cuenta las herramientas comunicativas que tiene la población para conciliar sus diferencias y sacar adelante el ejercicio.

Con base en el marco teórico de la Recreación Guiada, Mesa propone dos metodologías de intervención, establecidas como unidades de análisis al ser planificadas previamente por el recreador con un enfoque participativo; una de ellas, la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) con una duración que puede ir entre un mes y un año, y otra; la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) que puede ir de una sola sesión a cinco sesiones. A continuación, se mencionan dichas unidades de análisis.

Secuencia de Actividad Recreativa (SAR)

Según Mesa, (2010) La Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) es la unidad básica de análisis e interpretación de la actividad conjunta, que a su vez se usa como metodología de intervención aplicada a la Recreación con enfoques socio-constructivistas y freiriano de la Educación Popular; permitiendo un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se tiene en cuenta las necesidades de los Recreandos para trabajarlas a largo plazo, con una mirada participativa y una intencionalidad pedagógica, que vincula sus expectativas. Esta metodología supone la práctica de unas actividades recreativas que permitan evaluar los aprendizajes que han ido desarrollando los recreandos.

La SAR tiene IV fases que son estructuradas por sesiones, las que pueden variar en su temporalidad y cantidad dependiendo el objetivo de la intervención. Estas fases son:

Fase I: Diagnóstico participativo y definición del proyecto conjunto.

Para realizar el diagnóstico participativo se debe reconocer en un primer momento la institución y la población con la que se pretende trabajar. Lo que le facilita al Recreador contextualizar las problemáticas y hacerse una idea de las dinámicas de la población.

Es importante tener en cuenta los siguientes momentos para llevar a cabo la primera fase:

- Primer momento: Se realiza la socialización del proyecto general dando paso a la presentación del mismo, a través de una actividad recreativa, teniendo en cuenta los gustos de la comunidad con la que se trabaja, posibilitando que todos los participantes conozcan el proceso al que se están encaminando dentro del marco Socio-Institucional.

En este momento se hace una división del grupo para que queden pequeños equipos de trabajo, discutan el proyecto general, se distribuyan las tareas que se deben realizar, acuerden las fechas y horas para desarrollar los compromisos pactados.

- Segundo momento: Se requiere utilizar una o más sesiones para que cada equipo tenga la oportunidad de: (i). Apropiar el proyecto general, (ii). Entender las dinámicas del equipo de trabajo, (iii). Delegar responsabilidades y compromisos, (iv). Fortalecer los vínculos para que el trabajo sea efectivo. Proceso que debe ser mediado por la recreación desde los lenguajes lúdicos-creativos.
- Tercer momento: Se debe acordar una sesión para que cada grupo reconstruya lo que se ha hecho hasta el momento, aclarando dudas del proyecto y especificando el trabajo que se va a realizar.

Nota: El recreador debe mediar todas las situaciones anteriores; para que haya esclarecimiento y reiteración de los objetivos del trabajo que se está iniciando.

Fase II: Desarrollo de proyecto por equipos y tareas.

Esta fase se realiza con base a la anterior, debido a que la información que se logra conocer en la fase I, permite la construcción de la propuesta de intervención que debe ser diseñada por el recreador; permitiendo indagar a fondo las problemáticas de la institución y/o los actores incluidos de la misma, para desarrollar acciones que logren llevar la población a situaciones deseadas. Partiendo desde la información recolectada a través de las herramientas utilizadas como las entrevistas, diarios de campo, fotos, videos y conversaciones con distintos sujetos que hacen parte del proceso.

Continuando, se le da paso a la ejecución del proyecto conjunto que requiere la participación de todas las personas para la realización de los productos a utilizar; es decir, si se va a presentar una obra de títeres los integrantes deberán elaborar: el teatrino, los títeres, los libretos y demás elementos que se requieran. Todas estas tareas son divididas y realizadas por los grupos conformados anteriormente.

Este proceso se debe abordar partiendo de las necesidades iniciales de la población reconocidas por el recreador; lo cual exige un trabajo pensado desde la utilización de los lenguajes lúdico-creativos que permitan la participación total de los integrantes de las actividades a desarrollar; además de la reflexión de las distintas dinámicas que van surgiendo a través de estos, a lo que el recreador debe prestarle atención, para potencializar el desarrollo de las actividades desde la construcción de significados de manera conjunta.

Fase III: Culminación del proyecto conjunto y socialización.

En esta fase se presenta la materialización de la construcción de las fases anteriores, sumándole la puesta en escena de todas las problemáticas conversadas y reflexionadas durante el proceso; lo que permite tener una visión más crítica de las situaciones que se presentaron durante la realización del proyecto propuesto. Exponiendo lo que se logró construir: sea una muestra teatral, un carnaval, una obra de títeres, una galería de arte o la propia reconstrucción de la experiencia a través de muestras audiovisuales.

Fase IV: Evaluación participativa del proyecto conjunto.

La evaluación como ya se ha mencionado, debe realizarse de forma transversal durante toda la SAR, con lo que se pretende afianzar e identificar los logros alcanzados. Esta se realiza desde los grupos conformados, los que generan la reconstrucción del proceso y lo significativo que pudo ser la experiencia, entendiendo que los participantes son claves para definir los aprendizajes conceptuales y metodológicos.

Dentro de la SAR se puede implementar la metodología propuesta por Mesa (2010), a la cual se le conoce como Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI), para tener un orden durante las sesiones o para realizar intervenciones a corto plazo.

Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI)

Según Mesa (2010), la Secuencia de Actividad de Recreativa (SARI) es una metodología de intervención estructurada para generar micro procesos que permitan espacios de encuentro y reconocimiento en los que las personas experimentan el pensar

y el hacer de manera conjunta. Con la SARI se busca desarrollar procesos recreativos que proporcionen en los participantes experiencias de reflexión que den lugar a la construcción de vínculos. Proceso que debe contar con unos objetivos claros. La SARI además, tiene la intención de recoger información, aportando elementos relevantes para el diagnóstico al proporcionar datos para futuras intervenciones, la construcción de nuevas SARI o una SAR. Metodología que tiene como duración aproximada de un día o cuatro horas.

La SARI cuenta con cuatro momentos específicos por sesión, los cuales permiten alcanzar los objetivos propuestos por el recreador. Primer Momento: Apertura; Segundo Momento: Exploración; Tercer Momento: Negociación y Cuarto Momento: Socialización y Evaluación.

- Primer Momento: Apertura.

Este momento se desarrolla en un espacio propicio para la actividad con la que se recibe a los participantes, aquí es importante tener en cuenta los siguientes puntos a mencionar:

- a) Darle la bienvenida a los participantes, se recomienda que se realice una actividad que permita dar un abrebocas al proceso en el que se va a participar.
- b) Se presenta el grupo de trabajo, que puede estar integrado por recreadores o por diferentes disciplinas.
- c) Se realiza la división del grupo general en pequeños subgrupos, ojalá las personas sean repartidas de tal forma que puedan tener contacto con otros sujetos con los cuales no tengan mucho vínculo. Es posible que en la primera intervención no se tenga el

conocimiento de las dinámicas del grupo, pero si se conoce, es estratégico para que se fortalezcan y/o se formen nuevos lazos de amistad.

d) Se presenta el objetivo de la sesión, la duración y el horario de la misma o de las próximas sesiones.

- Segundo Momento: Exploración

Este momento propone que cada individuo se reconozca así mismo orientado por preguntas generadoras como ¿Quién soy?, con la que se le invita a pensar sobre aspectos o situaciones de su vida de manera individual a través de una técnica propuesta por el recreador. Técnica con la que se busca propiciar un espacio de autorreflexión entre los participantes, que debe ser compartida con los demás integrantes para abrir un espacio de socialización en el que cada uno narre la forma como estructuró su ejercicio. Momento que brinda la posibilidad de hallar similitudes y diferencias entre las formas de representación de los participantes, además de encontrar elementos en común dentro de sus reflexiones. Cabe aclarar que para dicho momento se espera que el grupo haya creado un ambiente de confianza que permita una mejor interacción y fluidez del ejercicio.

- Tercer momento: Negociación.

Este momento consiste en que los participantes realicen un ejercicio de negociación partiendo de los elementos que surgieron anteriormente, las semejanzas, diferencias, miedos y sueños son los factores principales de este momento, dado que son tomados como base para resolver una situación específica expuesta por el recreador, a través de una técnica gráfico-plástica de manera conjunta. La intención principal de este momento

es que los recreandos logren llegar a una puesta en común, en la que debatan sobre sus ideas y logren obtener acuerdos.

Los participantes deben presentar un producto terminado. Es decir, si en la exploración se hizo un ejercicio de ¿quién soy? donde la respuesta parte de una reflexión individual, en la negociación se le da respuesta desde lo grupal ¿Quiénes somos? ¿Qué tenemos en común? Todo lo anterior responde a los tres problemas pedagógicos (Cognitivo, Creativo y Social) planteados anteriormente.

- Cuarto momento: Socialización y Evaluación

Este momento es de vital importancia para la SARI al dar paso a la socialización de los productos que ha generado cada subgrupo al grupo general. Se presentan las dificultades, los logros obtenidos y los aprendizajes adquiridos por cada equipo; es decir más allá de mostrar lo que realizaron; lo que en realidad tiene relevancia es como llegaron a desarrollarlo, es la muestra de la experiencia vivencial representada simbólicamente, que a su vez fomenta las habilidades comunicativas de los participantes al tener que lograr verbalizar sus ideas, ponerlas en común y lograr representarlas de manera colectiva y colaborativamente.

De manera transversal en este momento se desarrolla la Evaluación, con la que se desea conocer las percepciones que logran dar los recreandos sobre el proceso individual y grupal. Aquí se hacen preguntas precisas que permitan orientar el momento y la conversación. Es importante que todas esas apreciaciones sean escritas y recogidas por el recreador.

Influencia Educativa (IE)

Para hablar de Influencia Educativa (IE), es necesario partir del concepto de aprendizaje significativo el cual, según Coll, (1988), debe modificar la forma en que es concebido, pues debe despojarse la idea de que dicho aprendizaje es un proceso individualista, resulta mejor aceptar que la construcción de significados tanto en la vida escolar como en cualquier ámbito de la vida está permeado por las relaciones que se logren desarrollar. Coll, (1988) menciona que:

...son procesos fuertemente impregnados y orientados por las formas culturales, y que, por lo tanto, tienen lugar necesariamente en un contexto de relación y de comunicación interpersonal que trasciende ampliamente la dinámica interna de los procesos del pensamiento de los alumnos. (Coll, 1988)

La tesis constructivista en la que se analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da entre el alumno y el profesor en el contexto escolar, hace referencia a que no sólo es importante observar los elementos exteriores que aporta el maestro como los objetivos de lo que desea enseñar y la manera en la que enseña, sino, que es necesario además, revisar las interpretaciones subjetivas que el alumno realiza a dichos contenidos, dado a que de ahí, él creará su propia mirada, le otorgará un sentido, lo relacionará con algunos de sus conocimientos previos marcados por sus creaciones culturales, para darle lugar a la apropiación de un nuevo significado (Coll, 1988)

En consecuencia Coll (1988), plantea que la enseñanza y el aprendizaje son un proceso doble, en el que el alumno se encarga de la construcción de los significados con relación a los contenidos escolares y el maestro es quien orienta dicha construcción de manera progresiva, es necesario que entre ambos actores haya una serie de interacciones, que den lugar a una relación de confianza que le dé fluidez al proceso. El autor propone tres elementos: el alumno, los contenidos y el maestro, a lo que después

llamará Triángulo de Interactividad. Cabe mencionar que el único y último responsable de la construcción del aprendizaje es el alumno, pues es quien debe construir y atribuir los sentidos y significados a los contenidos, siendo el profesor quien se encargue de posibilitar la apropiación a través de su enseñanza, su guía y su orientación, por lo que asume la responsabilidad de direccionar la construcción.

La Influencia Educativa (IE) o “ayuda Pedagógica”, es entendida como el proceso en el que:

Un agente educativo – madre, profesor, igual – consigue incidir sobre otra persona – hijo, alumno, igual –ayudándole a construir un sistema de significados - y, por lo tanto, a realizar una serie de aprendizajes – relativos a una determinada parcela de la realidad, es decir, a un contenido concreto” (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1992)

La interacción se convierte en un aspecto importante en la Influencia Educativa al situarse en lo interpersonal y potenciar la comunicación entre los participantes. Lo que da lugar a concebir la interactividad profesor/ alumno – madre/hijo, con la que se entiende que durante dicho proceso debe haber una articulación y que ambos actores cumplen con un papel específico para que se dé la construcción de un significado o un aprendizaje.

El concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no sólo intercambios comunicativos directos entre los diferentes participantes en una actividad conjunta...por otra parte para Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, (1992) la interactividad es entendida como: “las formas de organización de la actividad conjunta, define el marco en el que cobran sentido desde el punto de vista de

la influencia educativa las actuaciones de los participantes en un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje”.

La Influencia Educativa por su parte propone un mecanismo de análisis, una unidad de observación, denominada Secuencia de Actividad Didáctica (SAD), entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe poseer los principales elementos: unos objetivos educativos específicos, unos materiales, ciertas actuaciones por parte del orientador para los alumnos y contar con la posibilidad de evaluar el proceso por parte de quienes participan, así la SAD debe enmarcar su inicio, su desarrollo y su finalización. (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1992).

La Influencia Educativa según Coll y sus colaboradores (1992) origina dos Mecanismos de Influencia Educativa con los que se busca proceder al análisis de la Interactividad, la que debe contar con dos exigencias básicas; la dimensión temporal y el conjunto de unidades de análisis para señalar los segmentos de actividad conjunta, para los que presentan:

- a) El mecanismo de cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad sobre las tareas o contenidos.
- b) El mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos sobre las tareas o contenidos.

Para entender mejor estos dos mecanismos es importante remitirse a la Zona de Desarrollo Próximo, y Andamiaje.

Participación Guiada

Para este documento es significativo abordar el concepto de participación guiada, al dar luces sobre cómo el entorno con el que se relacionan las personas logra incidir en sus aprendizajes y de ahí en su accionar.

La Participación Guiada propuesta por Bárbara Rogoff, (2003) toma como punto de partida el concepto de Vygotsky de interacción en la Zona de Desarrollo Próximo, en la que se hace referencia en cómo los niños aprenden con acciones colaborativas, al compartir con sus padres, maestros o pares, labores o actividades que los inviten a pensar más allá de lo que inicialmente conocen, lo que les permite después ser capaces de llevar a cabo dichas acciones sin la existencia de un otro que lo guíe.

Rogoff, (2003) concibe la visión de la “naturaleza colaborativa del aprendizaje” y en su deseo de querer ampliar su perspectiva propone el concepto de Participación Guiada, con el que se plantea un enfoque en las diversas formas de aprendizaje de los niños, quienes aprenden en el contacto que tienen con las dinámicas que se manejen en su entorno y por ende con sus prácticas culturales.

La Participación Guiada no garantiza que los aprendizajes que tengan los niños sean todos basados en los valores y las habilidades que se desean socialmente, sino que al estar basado en las interacciones y las participaciones que se tienen con el entorno, además de poder apropiar prácticas positivas, también es probable que adquiera habilidades comúnmente llamadas indeseables, por su posible contacto con situaciones violentas por lo que se ven obligados a tomar ciertas formas de relacionarse en el deseo de defenderse. Rogoff (2003)

El hablar de guiado hace referencia a lo que tiene que ver con las interacciones orientadas a las instrucciones, que busca que los niños teniendo a alguien al lado o no

participen de prácticas de su comunidad sin ser direccionado, así pues, Rogoff (2003) asume que la participación guiada es un proceso de asumir roles y responsabilidades que puede ser variable por la forma en que las comunidades cambian.

Capítulo 5. Marco Conceptual

5.1 Infancia

El concepto de infancia ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo por diferentes enfoques, como: la sociología, la psicología, entre otras, desde las que se han hecho diferentes aportes. También ha tenido variaciones teóricas definidas por su contexto socio histórico cultural; estos estudios van de la mano con investigaciones acerca del desarrollo de todo ser humano y la educación para la temprana edad.

De esta manera se decide conceptualizar la infancia desde un contexto latinoamericano enfatizado en Colombia, que es donde está ubicada la población a investigar.

Según Jaramillo (2007), en el siglo XX se reconoce al niño como un sujeto social de derecho; es decir, se le tiene en cuenta como ciudadano y persona; contrastando así que el niño tiene formas distintas de ver, entender y sentir el mundo, por lo tanto, su educación debe ir acorde con estas condiciones, sin importar la diferencia en la edad, el género, la raza, la etnia y el estrato social, además de ser concebido como un ser único, con una especificidad personal, biológica, psíquica, social y cultural.

En Colombia, se reconocen dos etapas para el desarrollo de la infancia: la primera infancia que va desde la gestación hasta los siete años y la segunda infancia empieza a los ocho años y termina a los diez años, según la Ley 115 de 1994. Donde se debe presentar un desarrollo integral desde las dimensiones motoras, cognitivas, de lenguaje y socio afectivos, lo que permite tener soportes para la vida adulta.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, se dice que en esta etapa ocurre el mayor desarrollo del cerebro, lo cual depende de su entorno a partir de las relaciones sociales que establezca, los cuidados y la educación adquirida; los cuales son elementos importantes para el desarrollo emocional y físico que le permitirán ampliar sus opciones en el transcurso de su existencia, lo que se apoya desde la sociología cuando Gaitán (2006) afirma que:

La infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de persona o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social.

De la misma forma, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), plantea que la concepción que se tenía de los niños en Colombia ha cambiado en el transcurso de los años. En un principio, los niños eran considerados como seres pasivos sometidos totalmente a la autoridad paterna. Luego, son concebidos como seres en situación de necesidad que el legislador debe proteger de cualquier explotación. A partir de la Constitución de 1991, en virtud al preámbulo y la consagración de los derechos de los niños en el artículo 44, los menores de edad se convierten en sujetos de derechos, considerados como seres en desarrollo que poseen dignidad integral. Así mismo, se consagra una protección especial que deben brindar el Estado y la Sociedad para velar

por la protección de sus derechos, los cuales tienen un rango privilegiado al tener prioridad sobre los derechos de los demás.

Tener claro la concepción de infancia en el contexto colombiano facilita entender el manejo que se le da a esta población en la toma de decisiones de la política pública infantil y los procesos emprendidos desde las necesidades y problemáticas encontradas, como la violencia intrafamiliar, la falta de educación, el maltrato infantil, el consumo de sustancia psicoactivas, la falta de espacios públicos dedicados a la recreación, la ocupación del tiempo libre de manera productiva, a las que se ven enfrentados los niños colombianos; también es relevante comprender la etapa infantil para plantearse acciones asertivas tanto para la intervención desde la recreación guiada como para la investigación del proyecto de grado.

Finalmente, se plantea que los niños son personas en constante proceso educativo, es por ello que es preciso intervenir y posibilitar soluciones a las problemáticas sociales a los que se ven afectados e inculcarles valores que hagan de ellos adultos que contribuyan a la construcción de una sociedad distinta.

5.2 Recreación

Este apartado describe la recreación como una actividad social general, a partir de algunas definiciones dadas por autores que se han centrado en estudiar este campo, cabe mencionar que este concepto se encuentra estrechamente relacionado con los conceptos de ocio, trabajo y tiempo libre; los cuales han sido abordados de manera repetitiva a lo largo del tiempo, lo que da lugar a que este cuente con variadas conceptualizaciones e interpretaciones.

A continuación se presentan algunos autores estudiados por Gerlero (2004): Loughlin habla de la recreación como una forma de irrumpir la cotidianidad para redescubrir todas aquellas cosas que por los afanes del diario vivir las personas ignoran, permitiéndoles así tener experiencias renovadoras desde lo que sienten, dotándolos de la capacidad para ver todo y a todos los que lo rodean.

Gray y Graben, hacen referencia además, de cómo la recreación hace parte de los elementos emocionales que componen a los seres humanos, producen sensaciones de satisfacción y bienestar consigo mismos, producto del logro de propósitos personales y del reconocimiento de los otros sobre dichas metas, generando así emociones de alegría y aceptación. De tal modo, la recreación se vuelve una respuesta a las experiencias de cada sujeto.

Por su parte San Martín García, hace hincapié en mencionar que la recreación se centra en la persona, siendo de suma importancia los significados que ella le dé a cada actividad que desarrolle, lo que según él, da lugar para hablar de “experiencias recreativas”. Tres miradas de la recreación que permiten concebirla a partir de lo actitudinal, desde la influencia que esta logra producir en los sujetos y las sensaciones placenteras que le otorga, además de evidenciar su potencial social.

5.3 Representaciones Sociales como Teoría y Enfoque Teórico

María Auxiliadora Banch recoge las apreciaciones de autores como Emilié Durkheim y Serge Moscovici para hablar sobre la teoría y el enfoque teórico de las Representaciones Sociales que permiten el estudio sobre la construcción de la realidad social de los sujetos y sus contenidos, los cuales se crean de forma conjunta en lo cotidiano y en relación con los demás, a través de sus historias de vida, desde la

interacción verbal, no verbal y las acciones compartidas en espacios específicos que los hace partícipes de una misma dinámica. (Abundiz, 2006)

La teoría de las Representaciones Sociales (R.S), se centra en estructurar el conjunto de conocimientos que un grupo de personas tiene acerca de un objeto de alta importancia cultural y/o social, que hace parte de sus prácticas cotidianas. Se aclara que la información que deja el discurso de los sujetos sobre un pensamiento, debe apoyarse en las costumbres de los mismos, de lo contrario aquella información podría no ser verídica, teniendo en cuenta que las RS hacen parte del conocimiento estructurado que permite el proceso de construcción de un vínculo con el mundo.

Desde el punto de vista ontológico partimos de que la realidad social es, al menos parcialmente, producto de una construcción que los actores sociales realizan a través de sus relaciones en las cuales intercambian ideas, creencias, informaciones y proyectan y ejecutan acciones. Si la realidad no fuese una construcción histórica y socialmente situada no tendría sentido plantearse la posibilidad de cambiarla. (Abundiz, 2006)

Por otro lado, Banch menciona que las Representaciones Sociales como enfoque teórico, toma como base el estudio de fenómenos complejos a través de preguntas de investigación, que permiten identificar el impacto que tienen las situaciones adversas en una sociedad y las posibles acciones que se puedan tomar en cuanto a la organización social, para hacerle frente a los conflictos por resolver. “...al apoyarnos en las representaciones como enfoque nos planteamos abordar un problema de investigación, teniéndolas en consideración como gran marco epistemológico, ontológico, teórico y metodológico.” (Abundiz, 2006)

Por último, queda decir que las Representaciones Sociales no sólo están permeadas por la interacción social que en su mayoría se da a partir del lenguaje, sino, que además se ven atravesadas por la cultura, la historia, las costumbres, las prácticas y la internalización de cada individuo, por lo tanto, cuando se habla del estudio de Representaciones Sociales, se deben tener en cuenta los aspectos ya mencionados para tener una visión general de la construcción de pensamiento que tiene cada sujeto y cómo ésta afecta su realidad social. (Abundiz, 2006).

Capítulo 6. Metodología de Investigación

La metodología utilizada en el trabajo de investigación, tiene como punto de partida la selección de estudios de casos y la interpretación discursiva de los mismos, durante cada una de las sesiones en el marco de la secuencia de actividad recreativa, así como durante la evaluación participativa de cierre del proceso, objeto de la presente reflexión.

Como referente metodológico se utiliza el modelo para el estudio de la influencia educativa en su segundo nivel de análisis, que corresponde a la aproximación del discurso de los participantes. Esta aproximación al discurso permitirá evidenciar los cambios en la construcción de sentidos y significados. Apoyándose en algunos elementos metodológicos del estudio de caso, dará lugar al conocimiento de la complejidad y el significado de la experiencia, a través de la descripción de situaciones importantes con relación a las Representaciones Sociales.

Análisis del Discurso (AD).

Según Dijk (1999), el discurso de las personas es un proceso que se da a partir del contexto social, que puede variar teniendo en cuenta las interacciones orales que se

producen en el día a día de los sujetos, en los que se pueden evidenciar diferencias comunicativas dependiendo del rol, la profesión, el estrato socioeconómico y otros aspectos relacionados.

El discurso es una construcción social que materializa las conductas deseadas de una sociedad, este puede estar modelado por las corrientes culturales y el lugar donde se dé el mismo.

(Santander, 2011) menciona que “... el discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas, etc. se reproducen.”. A la hora de hacer Análisis del Discurso deben tenerse presente todas las periferias que conforman los actos discursivos que puede ejercer un individuo, debido a que probablemente terminan siendo el reflejo de comportamientos fundados por la realidad a la que se enfrentan. Por lo anterior, las investigaciones que se hacen a través del AD pueden concentrarse en la descripción de la realidad social desde los contextos específicos hasta los generales.

Estudio de Caso.

El Estudio de Caso es una metodología de investigación de tipo cualitativa, que debe ser delimitada previamente por los elementos que se desean conocer. Para el Estudio de Caso no hay una formula única de elaboración.

El estudio de Caso presenta una gran fortaleza al dar la posibilidad de generar alternativas o estrategias a la resolución de problemáticas, lo que posibilita la toma de decisiones, convirtiéndose así en una herramienta que da lugar a develar características particulares, de quien o lo que se estudie, entendiendo que esta se centra en una persona o una situación. (Álvarez 2012).

El presente trabajo de grado se apoya en el Estudio de Caso, al permitir comprender particularidades de una situación, partiendo de las experiencias individuales, para reflexionar acerca de las mismas, sin olvidar que estas deben presentarse desde el contexto real.

6.1 Perfil de los Casos.

Los dos casos a los que se les hace seguimiento, son niñas de 10 y 12 años del barrio Belén, que pertenece a la comuna 20 de Santiago de Cali, están cursando la primaria en escuelas de la misma comuna, sus familias son extendidas; están compuestas por tíos, abuelos y primos. Sus figuras de autoridad tienen una escolaridad máxima de séptimo de bachillerato y sus actuales empleos son de: obreros de construcción y empleadas domésticas. En ambos casos se ha logrado reconocer que en sus núcleos familiares se presenta violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, falta de acompañamiento escolar y pocas oportunidades de recrearse en espacios diferentes a los del barrio.

6.2 Situación de Observación.

La situación de observación son los dos casos escogidos en el marco de una actividad recreativa.

6.3 Análisis de los Datos.

El análisis de la información se lleva a cabo en tres momentos claves:

Primer momento: se organiza la información derivada de las encuestas, las entrevistas, los productos realizados por los recreandos en cada una de las intervenciones recreativas realizadas y el seguimiento a cada caso; permitiendo levantar una línea base sobre las representaciones sociales sobre ciudad.

Segundo momento: organización de la información recogida a partir de la evaluación del cierre del proceso recreativo.

Tercer momento: se contrasta la información inicial, con lo recopilado en la evaluación del cierre del proceso y se determina cuáles fueron los cambios en los sentidos y significados frente a las representaciones sociales de ciudad.

Capítulo 7. Resultados

7.1 Descripción de la Intervención Mediada por la Recreación Guiada.

A continuación, se realiza la descripción del proceso de intervención mediado por la recreación con niños y niñas del barrio Belén. Dicho proceso consta de tres momentos: identificación de representaciones sociales, intervención mediada por la actividad recreativa y evaluación del proceso.

Primer momento: Identificación de representaciones sociales sobre ciudad.

Este primer momento se inició con la identificación a manera general del nivel de conocimiento que tiene un grupo de niños y niñas entre 5 y 12 años sobre su barrio, su comuna y su ciudad, a través de tres sesiones de la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI), en las que se usaron actividades como cartografía, juegos dramáticos, juegos tradicionales y técnicas gráfico-plásticas. Además de la identificación, la metodología utilizada durante este primer momento permitió situar en conversación dichas representaciones entre los participantes. Por otro lado, se realizó una serie de encuestas a las familias de los niños y niñas, para conocer datos sociodemográficos relevantes que permitieron contextualizar dichas representaciones.

Segundo momento: Intervención mediada por la actividad recreativa para incidir en las representaciones sociales de ciudad.

Este segundo momento también se desarrolló procedimentalmente en su ejecución a través de la metodología SARI. Como eje transversal, tuvo tres temáticas particulares:

- (i) Barrio:** para esta temática se realizaron tres sesiones. A partir de una cartografía, la primera sesión permitió identificar qué tanto conocen el barrio y cuáles son los lugares que más acostumbran habitar. Para la segunda se realizó un recorrido barrial que tuvo como intención que los niños y niñas logaran una experiencia diferente a través de los sentidos, en lugares que ellos identificaron como peligrosos, alegres y otros que no conocían. La tercera culminó con la realización de una maqueta hecha por los recreandos permitiéndoles reconstruir su barrio, además de incluir otros lugares que desearían que en él existieran.
- (ii) Comuna:** para esta temática se realizaron dos sesiones, la primera se llevó a cabo a través de juegos tradicionales con los cuales se les propuso a los recreandos retos que debían cumplir en determinado tiempo, con el objetivo principal de responder a preguntas sobre su comuna, lo que permitió evidenciar qué tanto la conocen y lo que significa para ellos. En la segunda, se realizó un recorrido por el MIO cable y caminando por las calles, conociendo los lugares emblemáticos de la comuna 20, permitiéndole a los niños y niñas evidenciar diferentes realidades de su comuna que antes no tenían en cuenta.
- (iii) Ciudad:** para esta temática se realizaron tres sesiones, la primera con el objetivo de identificar las representaciones sociales que tienen los niños y niñas frente a su ciudad y cómo estas inciden en sus proyecciones de vida. Estas sesiones se desarrollan a través de lenguajes lúdico-creativos, el primero de ellos se acompañó a través de la técnica de banda gráfica, en la que los niños y niñas expresaron cuáles han sido sus cuatro momentos más significativos a lo largo de su historia de vida. En el segundo se utilizó la técnica denominada silueta corporal, en esta técnica se expone cómo los participantes se identifican a través

de la pregunta generadora ¿Quién soy yo? Como tercera y última técnica se construye un avión de papel en el que los niños y niñas ubican cuáles son sus sueños y aspiraciones a corto y largo plazo.

La segunda sesión se llevó a cabo a través de la realización de preguntas orientadas a conocer lo que los niños y niñas saben a cerca de la ciudad y la forma cómo la habitan. Simultáneamente los recreandos dibujaron la ciudad en un papel kraft, lo que permitió reconocer varias representaciones sociales que tienen sobre ella. Luego se llevó a los niños y niñas a un recorrido por algunos lugares de la ciudad, entre estos la Universidad del Valle, con el objetivo no solo de conocerlos, sino, para que tuvieran un reconocimiento de las diferentes dinámicas que se presentan en esos lugares, lo que significa habitarlos y lo que hace la gente usualmente allí.

Tercer momento: cierre

Para el cierre se realizó un encuentro con los niños y niñas en el que se evaluaron las actividades anteriores y se indagaron varios asuntos relacionados con cómo creen ellos que las actividades realizadas aportan a sus vidas, teniendo en cuenta los aspectos que les gustaron, los que no, los aprendizajes que les quedaron y se les solicitó realizar recomendaciones que les pudieran servir a los recreadores. Por último, se hicieron preguntas acerca de la percepción de ciudad.

7.2 Identificación de Representaciones Sociales.

De acuerdo a la información recogida y organizada las representaciones sociales que tienen los recreandos frente a la ciudad son:

(i) Una tendencia importante que aparece en el discurso de los niños y niñas es referirse a la ciudad como un lugar peligroso para ellos, y más si ellos se encuentran solos sin la compañía de un adulto.

“Dicen que es peligroso y sí, a veces es peligroso, porque un día un perro mordió un muchacho y a mí también un perro me mordió”

“A veces hay muchos borrachos y dan bala”

“A mí no me dejan salir mucho porque mi mamá dice que es peligroso, por eso me aburro”

“Me da miedo cuando la gente se muere o la matan en la calle”

Cuando los niños hacen referencia a que la ciudad es un lugar peligroso, la describen desde su entorno particular de ciudad en el que viven, en este caso sería el barrio Belén; por lo tanto, sus padres tienen la representación de que la “calle” no es un lugar seguro para que los niños estén sin la compañía de ellos, debido a situaciones violentas que se presentan en el contexto barrial, de tal forma los niños y niñas siguen las recomendaciones que les hacen sus figuras de autoridad. Aquí también podemos evidenciar que los recreandos relacionan la palabra ciudad con su contexto social -barrio o comuna-.

La construcción de la representación que tienen los niños y niñas sobre “la ciudad peligrosa” no pasa únicamente por el discurso, sino por elementos estructurales que se convierten en la base de aquello que dicen. Las circunstancias del contexto a las que se enfrentan los recreandos, como: fronteras invisibles, consumo de sustancias

psicoactivas, enfrentamientos entre pandillas, entre otras, así como la dificultad para acceder a servicios, como la salud, el trabajo y la educación causan limitaciones en la posibilidad de interactuar en otros sectores que probablemente aportarían al enriquecimiento de referentes importantes para la construcción de sus proyectos de vida y sobre todo en la modulación de sus comportamientos. En otras palabras, estas circunstancias estructurales sumadas a la representación de “ciudad violenta” pueden significar una fuerte tendencia de comportamiento en los niños y niñas, debido a que son situaciones cotidianas que se terminan perpetuando y naturalizando en ellos.

Mayra Buvinic (2005) refuerza lo anteriormente dicho:

Entre los factores que predisponen a los jóvenes a escoger actividades violentas se encuentran las altas tasas de desempleo juvenil, la impunidad en el sistema judicial y el acceso fácil al alcohol, las drogas y las armas de fuego. A esto se le puede añadir la cultura de violencia en los medios de comunicación, que lleva a la imitación de la violencia y a la disminución de las inhibiciones sociales.

(ii) Algo usual en el discurso de los niños y niñas es referenciar la ciudad desde los lugares cercanos que regularmente visitan, estos lugares, es a partir de los cuales ellos crean representaciones importantes, en las que mencionan que Cali, es una ciudad aburrida, que no tiene lugares donde jugar, y es poco divertida. Pero tal vez lo más relevante es que a partir de lo que el contexto les permite conocer, se construye una representación de una ciudad que no brinda espacios para el encuentro con los demás.

“La estrella, yo digo la estrella, porque he subido por allá”

“Al parque, ese de ahí, el de la horqueta, al parque de las palomas, ...No salgo tanto, no he salido tanto, ya no éramos como antes que salíamos, me quedo siempre encerrada.”

“A pasear por allá, a caminar por el Éxito, a mirar eso por allá por el estadio, al parque de las banderas y dónde están esas palomas.”

“Cristo Rey, ese donde dicen disque la Virgen por allá tampoco la conozco... ¿es muy lejos cierto?, uno se sale por atrás por la Estrella, ...la torre de Cali, el CAM, Chipichape lo he escuchado, pero no he ido, Unicentro.”

Las representaciones anteriores permiten ver cómo los recreandos conocen solo lugares que son cercanos a su comuna, por lo tanto, su cotidianidad transcurre en estos espacios que normalmente habitan por las ocupaciones diarias de ellos y de sus familias, como ir a merchar, salir a estudiar, diligencias que los llevan a usar el servicio de salud y en ocasiones visitan lugares para recrearse como los centros comerciales y el parque. Es decir, no les es posible ni a ellos ni a sus familiares dirigirse y hacer uso de otros lugares que prestan servicios educativos y recreativos, que les posibiliten vivir la ciudad de una manera diferente, que aporte aprendizajes a su formación y las formas de relacionarse, lo que agudiza de forma paulatina la probabilidad de seguir patrones de comportamientos de su contexto inmediato.

Los niños y niñas en su discurso no evidencian, dentro su barrio, un lugar donde puedan recrearse solos o con su familia. Lo que claramente deja ver que el territorio no tiene un espacio propicio para generar este tipo interacciones, por el contrario, mencionan lugares cerca de su comuna que visitan, los cuales no son todos propiamente espacios hechos para el encuentro, sin embargo es ahí donde van “a pasear”, es lo que conocen, a donde les gusta ir y desde donde referencian la ciudad; lo que deja ver cómo los niños y niñas no tienen la oportunidad de estar frecuentemente

en ambientes que les posibilite encontrarse con otros para recrearse de manera segura y de fácil acceso.

En ese sentido se plantea que la ciudad no es un lugar pensado para los niños, tal cual como lo menciona Francesco Tonucci (2000):

Si le arrebatamos el lugar de juego al pie de su casa y se lo desvelamos, quizás cien veces mejor y más grande, aun kilómetro de distancia, en realidad se lo hemos robado. Y punto. Al parque lejano solo podrá ir si un adulto lo acompaña; por tanto, sólo dentro del horario del adulto podrá ir únicamente si se cambia, sino da vergüenza ir con él por la calle; quien lo acompaña debe esperarlo y mientras lo espera, lo vigila; pero bajo vigilancia no se puede jugar.

Es así como en algunas ocasiones los recreandos mencionan, que se aburren constantemente, porque los parques que tienen cerca están en mal estado, no hay suficientes programas que les permitan obtener aprendizajes en los que se puedan construir sentidos y significados que aporten a su crecimiento como seres humanos y la construcción de una mejor sociedad. Como lo testimonia uno de ellos:

“Queremos lugares donde podamos ir todos a cine, queremos tener una piscina donde asolearnos y poder jugar, queremos aprender cosas distintas y conocer más amigos”

(iii) Otra representación social frente a la ciudad que se evidencia en los niños y niñas e incide en sus proyecciones de vida, tiene que ver con el acceso a la educación superior. Para ellos, ingresar a la universidad es algo que es posible para otras personas con mayores recursos económicos. Esto, probablemente se deba a la poca cercanía que tienen con las universidades públicas y privadas, y las diferentes formas de ingresar a sus programas académicos. Frente a la pregunta sobre ¿cuáles son sus proyecciones de vida y el lugar que le dan a la universidad dentro de ellas? Ellos respondieron:

“Quiero ser soldado o trabajar en algo de madera.”

“Yo no conozco la universidad.”

“Cuando sea grande quiero tener una novia y una moto.”

“Quiero estudiar odontología, pero no conozco la universidad, no sé cómo uno entra allá.”

Con lo anterior se puede decir que las expectativas de las proyecciones de vida de los recreandos giran con base en sus referentes sociales más cercanos, en este caso sería la familia, como ya mencionó sus padres laboran como obreros de construcción, los padres y las madres como amas de casa. Esto limita los referentes y las oportunidades a las que tienen derecho y la manera de prepararse para lograr metas a nivel educativo y profesional.

Lo anterior puede relacionarse con las condiciones de emergencia que plantea Moscovici frente a las representaciones sociales, en este caso algunos autores lo retoman y hablan sobre la focalización. “En palabras de otros investigadores como Banchs (1984, 1990) y Herzlich (1979), la focalización es señalada en términos de implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia. La focalización será diversa y casi siempre excluyente.” (Mora, 2002)

Lo anterior hace referencia a la forma en que la interacción de un grupo de personas puede promover opiniones a través del gusto colectivo, por lo tanto, es probable que los recreandos se vean influenciados por los referentes familiares o de pares y que vean en ellos un patrón a seguir.

En este documento, se centrará en dos casos representativos que tienen características especiales para la presente reflexión. Será a partir de estos casos que se analizarán las representaciones sociales emergentes durante la intervención recreativa.

Recreando N° 1: Nicol menciona que, para ella Cali es una ciudad que tiene árboles, casas, animales y escuelas, que han visitado los centros comerciales Cosmocentro y Palmetto para ingresar a las salas de cine. Dice que le gustaría realizar actividades en la ciudad tales como: *“Ir a pasear más con mis amigos y salir con mi papá, para conocer Las Tres Cruces”*. Entiende que las universidades son lugares para ir a estudiar luego de salir del colegio, ella quiere estudiar odontología. Ella cree que conoce a Cali *“poquito”*, no dimensiona cuántos barrios podría tener, en su imaginario figura que los lugares más reconocidos de la ciudad son los ríos, a pesar de que no los conoce y en su discurso está la ilusión de visitarlos algún día. A la pregunta de ¿Cómo describirías Cali a una persona que no conoce la ciudad? Ella dice: *“No sé, no sé cómo responderle, porque casi no conozco”*

Recreando N° 2: Melany menciona que, para ella la ciudad de Cali es un lugar grande, con muchos edificios y escuelas, siente que es un lugar divertido porque puede jugar en la calle, *“Puedo ver las demás cosas, ver las escuelas, las motos y carros”*, ante la pregunta de cómo describiría a Cali, responde: *“No sabe”*, lo que conoce de la ciudad son los edificios porque camina por la calle y los ve, no conoce la Universidad del Valle y cree que este lugar es una escuela, que sirve para *“cuando quiera hacer algo”*, quiere ser *“doctora de odontología”* egresada de la Universidad del Valle, debido a que no conoce más universidades. Ella cree que en Cali se puede estudiar y trabajar, dice que culturalmente lo que más se ve son futbolistas, porque eso es lo que le gusta a la gente, también hay *“básquet y tenis”* deportes que practica en el barrio. Le da *“miedo ver a*

58

personas muertas en la ciudad”, comenta que *“ha visto gente muriéndose, por accidentes.”*

En ambos casos se puede observar, que las referencias generales que tienen de ciudad son pocas, casi nulas, correspondientes a las experiencias que han podido tener con anterioridad, por lo tanto, sus representaciones sociales con referencia a la ciudad son dadas, desde su contexto social y familiar, pues lo anterior es lo que ellas conocen como “su ciudad” es decir su barrio y su casa. Sus proyecciones a largo plazo las sienten como sueños que resultan ser difíciles de alcanzar, pues desde el discurso no tienen idea de cómo podrían lograrlos.

En su cotidianidad sobrellevan situaciones y ocupaciones que no les permiten vivir su niñez de forma saludable, deben cuidar de sus hermanos menores, presenciar violencia intrafamiliar que quizás desvían la atención de cómo les gustaría ser cuando “sean grandes”, sus prioridades pasan a ser otras.

7.3 Análisis de las Representaciones

El análisis consiste en contrastar la información inicial y final de algunas representaciones sociales sobre ciudad, que pudieron ser afectadas en los niños y niñas durante el proceso mediado por la recreación guiada.

Tabla 2. Análisis de la representación No.1

Descripción de representaciones	Representaciones iniciales	Representaciones finales
Representaciones sociales sobre lo peligrosa que puede	• “Dicen que es peligroso y sí, a veces es peligroso, porque un día un perro mordió un muchacho y a mí también un perro me mordió”	• “Creo que Cali tiene algunos lugares peligrosos, pero no son todos, por mi casa a veces es mejor no salir, pero me gustan los parques, ¿en la universidad

ser la ciudad.	● “A veces hay muchos borrachos y dan bala” ● “A mí no me dejan salir mucho porque mi mamá dice que es peligroso, por eso me aburro” ● “Me da miedo cuando la gente se muere o la matan en la calle”	roban?” ● “Si uno sale con más gente, más amigos se siente más seguro, ni piensa uno que le va a pasar algo malo.” ● “Hay barrios más peligrosos, cuando subimos por el teleférico se veían barrios más pobres” ● “Yo podría salir sola, pero no me dejan, esos lugares que vimos no son como por la casa, se ven más bonitos, le dan ganas a uno de seguir saliendo”
-----------------------	--	--

Análisis: En esta primera representación de ciudad que tienen los niños y niñas en las que hablan sobre el peligro que hay en la misma, se puede notar que al poder incursionar en otros espacios, empiezan a percibir que algunas situaciones riesgosas para ellos están en el barrio y que hay otros lugares donde pueden estar sin sentirse en peligro, aún más importante para este trabajo es poder encontrar que en el discurso post, de la “*ciudad peligrosa*” deja de ser solo eso, su referente de ciudad ahora tiene información que antes no poseía, pues solo se referían a su barrio y comuna, ahora su ciudad es peligrosa pero también hay lugares “*bonitos y agradables*” en los que pueden estar. Así mismo, se incentivan a buscar espacios y posibilidades de visitar lugares que para ellos son agradables y más seguros, que les brindan la posibilidad de compartir con sus amigos y no estar en “*su cuadra por donde pasan carros y motos todo el tiempo.*”

Cabe mencionar el postulado de Bruner (1991), en relación a la psicología popular:

La psicología popular también postula la existencia de un mundo fuera de nosotros, que modifica la expresión de nuestros deseos y creencias. Este mundo es el contexto en el que se sitúan nuestros actos y el estado en que se encuentra el mundo puede proporcionar razones para nuestros deseos y creencias... la oferta puede crear la demanda. Pero sabemos también que los deseos pueden llevarnos a encontrar significados en contextos en los que otros no encontrarán ninguno.

Con lo que Bruner menciona se le da fuerza, a cómo la Recreación Guiada puede afectar las representaciones sociales, al poder realizar una mediación que permite a los recreandos reconocer otros contextos y vivir experiencias diferentes, donde puedan ampliar sus referentes de ciudad, modificando aquellos imaginarios que tenían sobre lo que era Cali, permitiéndoles explorar otras posibilidades de encuentro y la forma de construir sentidos y significados de manera conjunta.

Tabla 3. Análisis de la representación No. 2

Descripción de representaciones	Referentes iniciales	Referentes finales
Para los niños y niñas la ciudad es entendida desde aquellos lugares que han podido conocer. Esos lugares están definidos por los espacios que más frecuentan.	● “La estrella, yo digo la estrella, porque he subido por allá” ● “Al parque, ése de ahí, el de la horqueta, al parque de las palomas, ...No salgo tanto, no he salido tanto, ya no éramos como antes que salíamos, me quedo siempre encerrada” ● “A pasear por allá, a caminar por el Éxito, a mirar eso por allá por el estadio, al parque de las banderas y donde están esas palomas” ● “Cristo Rey, ese donde	● “Yo conozco otros lugares de mi comuna, como los barrios, el teleférico, la biblioteca, donde uno va a leer, juega y le enseñan cosas” ● “Me gusta cuando salimos a conocer otros lugares, como el cine de La Tertulia, es diferente al de Palmetto, además cuando salimos de ahí había mucha gente a fuera, gente distinta, por mi casa no hay gente así.” ● “Tan rico poder conocer la Universidad del Valle, tan bonito el lago, allá es muy grande, yo sola me perdería, me

	dicen disque la Virgen por allá tampoco la conozco... ¿es muy lejos cierto?, uno se sale por atrás por la Estrella, ...la torre de Cali, el CAM, Chipichape lo he escuchado, pero no he ido, Unicentro”	gustaría terminar de estudiar, pues si no pierdo más años poder estudiar para ser doctora de odontología” ● “Deberíamos seguir haciendo paseos, conocer más lugares, Cali es grande y uno siempre en la loma, qué aburrimiento.” ● “No sabía que había parque del gato, conocía el del perro solamente, además no sabía que existía el río Cali, deberíamos ir a Pance, allá debe ser rico” ● “Desde el teleférico se ve una parte de Cali, es grande, pero cuando uno viene por acá sabe que es más grande” ● “Ojalá este parque quedara más cerca de la casa, así podríamos hacer los talleres acá” ● “Me gusta, porque sale uno, se divierte y aprende cosas, por ejemplo me gusta leer lo que dicen los letreros de los gatos.
--	--	---

Análisis: En algunas modificaciones del discurso que tienen los recreandos a la hora de definir su ciudad por los lugares que conocen se puede resaltar, que en su discurso final logran tener en sus referentes otros lugares como: bibliotecas, universidades y parques; los cuales, no solo reconocieron, sino que empezaron a darle significado a los mismos, al pensar que no solo es “el parque del Gato” sino que es un lugar donde las personas van a encontrarse y salen a pasear con sus familias, que hacen

parte de los espacios culturales y son iconos de la ciudad. Así mismo referencian el río Cali, que muchos ni siquiera sabían de su existencia.

Lo importante del proceso frente a esta representación social de ciudad, es que muchos de los niños y niñas empezaron a percibir algunos lugares, no solo por su nombre, sino, por lo que significa estar ahí: *“La Universidad del Valle es grande, a mí me gustaría estudiar ahí, quiero ser veterinaria y almorzar en el restaurante de allá.”*

Las modificaciones en las representaciones sociales son posibles de realizar a partir de procesos intermediados por la recreación, ya que esta tiene una dimensión interpsicológica. En este orden, Mesa (2011) dice que la recreación es una “una acción mediada y guiada por objetivos” que influye psicológicamente y socialmente en las personas, se ubica en el campo de la producción de conocimientos. Aquí se hace importante mencionar que, la intención de la recreación es comunicar y enseñar diversos contenidos, saberes y experiencias.

Por lo tanto, se puede decir que a través de la recreación se logra llevar a los recreandos a una Zona de Desarrollo Próximo, que les permite tener nuevos saberes sobre su ciudad, a partir de experiencias y nuevas formas de habitar los lugares de la ciudad.

Tabla 4. Análisis de la representación No. 3

Descripción de representaciones	Proyecciones iniciales	Proyecciones finales
Algo interesante que emergió durante el proceso fueron los proyectos de vida, que tienen una relación directa con	• “Quiero ser soldado o trabajar en algo de madera” • “Yo no conozco la universidad”	• “Yo quiero estudiar odontología en la Universidad del Valle” • “Cuando termine el colegio quiero seguir estudiando, yo no

las representaciones que se tienen sobre la educación superior (universidad).	● “Cuando sea grande quiero tener una novia y una moto” ● “Quiero estudiar odontología, pero no conozco la universidad, no sé cómo uno entra allá”	me quiero quedar en la casa siendo burra” ● “Toca estudiar bastante para entrar a la universidad gratis, porque mi papá no tiene para pagarme otra que toque dar un poco de plata” ● “Pero hay muchas carreras para estudiar, de pronto acá hay robótica, o algo parecido para yo estudiar” ● “A mí me gusta cocer, pero para estudiar podría ser arquitectura”
---	---	--

Las proyecciones de vida de los niños y niñas se transforman después de la intervención mediada por la recreación guiada, permitiéndoles experimentar cómo son las dinámicas dentro de algunas universidades públicas y privadas, comprendiendo que hay varias formas de acceder a la educación superior, abriéndoles un abanico de posibilidades frente a las ofertas de programas académicos. Una situación interesante dentro de este análisis es poder resaltar que los niños y niñas manifestaron sentir agrado, al poder experimentar -por algunas horas-, el sentirse dentro de las dinámicas que las universidades presentan, permitiéndoles evidenciar las posibles vivencias que tienen los universitarios en su vida cotidiana, además de reconocer que no son solo espacios académicos, sino además culturales, deportivos y recreativos.

Por lo tanto, se cree que la incidencia en los cambios de las anteriores proyecciones del grupo, se da a partir de la intervención mediada por la recreación.

Cabe anotar que esta recreación es una recreación guiada, desde una perspectiva

pedagógica que presenta unas intenciones claras al inicio y durante el proceso, ya que la sola participación no necesariamente garantizaría la influencia sobre la construcción de valores, normas y proyectos de vida deseables socialmente. Lo anterior lo apoya el concepto desarrollado por Bárbara Rogoff, en el cual habla de cómo la Participación Guiada no garantiza que los aprendizajes que tengan los niños sean todos basados en los valores y las habilidades que se desean socialmente, sino que al estar basados en las interacciones y las participaciones que se tienen con el entorno, además de poder apropiarse prácticas positivas, también es probable que adquiera habilidades comúnmente llamadas indeseables, por su posible contacto con situaciones violentas, por lo que se ven obligados a tomar ciertas formas de relacionarse en el deseo de defenderse. Rogoff (2003).

8. Conclusiones

El actual trabajo de grado está encaminado en reconocer la influencia que tienen los contextos en los que habitan los niños y niñas del barrio Belén sobre sus representaciones frente a la ciudad y cómo desde procesos orientados por la recreación guiada “entendida como práctica pedagógica de interacción social que permite la construcción de sentidos y significados” (Mesa, LA RECREACIÓN DIRIGIDA COMO PRACTICA PEDAGOGICA, 2008), logran verse afectadas. Aplicando la metodología de intervención SARI como unidad de análisis que se genera a través de micro procesos que permiten espacios de encuentro y relacionamiento entre las personas, para la creación de nuevos conocimientos. Así pues, en este documento se hace hincapié en contrastar cómo se influyen los discursos de los niños y niñas desde dichos procesos mediados por la recreación guiada y cómo las representaciones que inicialmente tenían construidas por sus experiencias y la realidad de su entorno logran ampliarse o modificarse.

Se parte de comprender, como lo menciona Piaget con el enfoque constructivista, cómo la interacción que tiene el niño con el medio le permite gestar sus aprendizajes y formas de ver el mundo, pues al conocer su medio este desarrolla un proceso de asimilación y acomodación que le permite crear sus propias representaciones, lo que sucede con los niños del barrio Belén, ellos han crecido en un

entorno permeado por distintas formas de violencias, lo que hace que muchas veces en sus discursos hagan referencia a dichas situaciones.

De la misma manera se puede decir que dentro de los procesos socio-constructivistas se concibe que las experiencias que se logran obtener del exterior fomentan la construcción de los conocimientos, estos no solo obtenidos por el entorno, sino que se ven atravesados también por los demás sujetos que hacen parte de dicho medio. Así se puede concluir que es totalmente acertado decir que, el que los niños crezcan y se relacionen todo el tiempo con personas que han tenido pocas posibilidades para acceder a una educación que incluya la visión de una ciudad que ofrece alternativas culturales, académicas y recreativas, limita las representaciones que los niños puedan crear. Es imposible que alguien conciba una ciudad como un espacio de crecimiento y desarrollo tanto profesional como personal, si solo conoce la manzana en la que habita.

A partir del trabajo realizado para responder a la pregunta *¿De qué manera una intervención mediada por la recreación guiada como actividad pedagógica, influye sobre las representaciones y referentes de un grupo de niños y niñas sobre la ciudad?* se puede concluir que los micro-procesos de la metodología SARI promueven situaciones de interacción entre las personas que afectan sus significados y sentidos, y a su vez las representaciones que tienen sobre los contextos y las forma de relacionarse con el medio social, algo muy importante para una ciudad como Cali que vive cotidianamente procesos de violencia y desesperanza y en la que las posibilidades de encontrarse con el otro, para hablar sobre la vida, es cada vez más reducida.

Que los niños y niñas sean conscientes del espacio que habitan, que tengan la posibilidad de recorrerlo, que conozcan sus dinámicas, sus prácticas y su historia, da

lugar no solo a tener la percepción de los rumores que escuchan en las calles, sino que les permite tener una comprensión de muchas de las situaciones que se presentan, lo que hace que su conocimiento y su discurso con relación a su espacio no esté basado en supuestos.

Otro punto interesante de este trabajo de grado, es la manera en que inciden los referentes familiares en la construcción del proyecto de vida de los niños y niñas, pues dentro de lo que se logra identificar es que la tendencia de los niños es seguir los patrones de comportamiento de su núcleo familiar. Así pues, resulta importante realizar dicha identificación, al aportar a que esos proyectos de vida, puedan ampliarse, desde el reconocimiento de otras posibilidades, comportamientos, dinámicas y prácticas “cuando sea grande quiero tener una novia y una moto”

Además, de identificar las representaciones sociales, afectarlas y evaluar el proceso, se considera que el camino recorrido no solo es constructivo para los recreandos, sino también, para los recreadores, al darse cuenta que desarrollando procesos recreativos guiados, se logra incidir en la vida de niños y niñas de forma positiva, dejando aprendizajes que logran permear no solo pensamientos sino actitudes, los cuales motivan a tener espacios de encuentro donde se trabajen las formas de relacionarse.

Por otro lado, hay que mencionar que dentro de los procesos de intervención social hay situaciones que limitan la profundidad de la incidencia, por lo tanto, se cree propicio mencionar que, solo trabajar con los niños y niñas no es suficiente, debido a que la intervención debe ser más completa, es decir, poder incurrir en el contexto

familiar para que desde ahí se fomente la construcción de los sentidos y significados, aportando a los aprendizajes que se obtienen en las actividades recreativas.

9. Recomendaciones

Se considera pertinente realizar investigaciones sobre las representaciones sociales, no solo de niños y niñas sino de todos los que componen la sociedad, sobre diferentes temáticas que reúnan opiniones que trascienden lo colectivo, las cuales afecten a ciertos grupos excluyéndolos a partir del estigma que se construye socialmente, aportando así a la incidencia en las situaciones de violencia, pobreza e inequidad desde la recreación guiada.

A continuación, se hacen una serie de recomendaciones para los futuros trabajos de investigación en temas relacionados y al Programa Académico de Recreación.

- Hacer uso de la interdisciplinariedad en los procesos de intervención, para generar procesos más ricos en aprendizajes y completos que logren generar aportes enriquecedores a las comunidades intervenidas.
- Los profesionales en Recreación no deben quedarse solo con las bases teóricas que brinda el Programa Académico de Recreación, sino poder indagar otras prácticas y metodologías que enriquezcan los procesos recreativos.
- Los profesionales en Recreación no deben solo atenerse a las posibilidades que se generan en las intervenciones, sino ahondar en las situaciones que se les

presentan a los recreandos en su cotidianidad, y brindar herramientas que aporten a esas situaciones desde el seguimiento individual.

Referencias

- Abundiz, S. V. (2006). *Representaciones Sociales Alteridad, epistemología y Movimientos Sociales*. Guadalajara: Sierra Mojada 950, 950. col. Independencia.
- Carmen Àlvarez Àlvarez, J. L. (2012). *Gazeta de Antropologia* . Recuperado el 01 de 01 de 2018, de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Aznar, Serrat, Bronckart, Coll, Delval, Mart, Miras, Solé, Terradellas. (2000). *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI : referentes de actualidad*. Barcelona: España Horsori.
- Badia, B. C. (2005). La utilización de un material didáctico autosuficiente en proceso de aprendizaje autodirigido. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 2 - 18.
- Beltrán, L. M. (2014). *APROXIMACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS HOMICIDIOS POR COMUNAS EN SANTIAGO DE CALI*. Santiago de Cali: Universidad ICESI
- Buvinic, M., & Morrison, A., & Orlando, M. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de Población*, 11 (43), 167-214
- Bonilla, M. (2000). www.cali.gov.co. Recuperado el 01 de marzo de 2016, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NC9exVialFwJ:www.cali.gov.co/descargar.php%3FidFile%3D7176+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza Editorial.

Cali, A. S. (2011). *www.cali.gov.co*. Recuperado el 28 de 02 de 2017, de
www.cali.gov.co/publicaciones/1207143/cali_en_cifras_planeacion/

Cali, M. S. (2011). *www.cali.gov.co*. Recuperado el 02 de 03 de 2017, de
www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/32433/plan_de_desarrollo_20082011/

Cali, A. S. (2017). *www.cali.gov.co*. Recuperado el 01 de 01 de 2018, de
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eL9EmOL5qi8J:www.cali.gov.co/educacion/loader.php%3FlServicio%3DTools2%26lTipo%3Ddescargas%26lFuncion%3Ddescargar%26idFile%3D25155+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Coll, C. (1988). *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: Aprendizaje, ISSN

César Coll, Rosa Colomina, Javier Onrubia, M° José Rochera. (1992). *Infancia y Aprendizaje*.
Barcelona.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera. M.J. (1992). *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona.

Constitución Política de Colombia. (1991)

Dijk, T. A. (1999). *El Análisis Crítico del Discursos*. Barcelona

FIORI, E. M. (2012). *PAULO FREIRE, PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO*.

Gaitan, L. (2006). *Universidad Complutense Madrid*. Recuperado el 01 de 01 de 2017, de
<http://eprints.ucm.es/33427/>

Gerlero, J. (2004). *¿Ocio, Tiempo Libre o recreación?* Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Camahue.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de Infancia*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Ley 115 de 1994

Manzano, E. G. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elías: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológico*, 383-409.

Manzano, E. G. (2010). Las teorías sociológicas

Cobo, G. M. (1997). *La Recreación Dirigida Como un Proceso educativo*. Santiago de Cali.

Mesa, G. (1998). *La recreación como proceso educativo*. Manizales.

Mesa, G. (1999). *La recreación: algo más que volver a hacer*. Pereira.

Mesa, G. (2004). La recreación dirigida ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? -una pregunta para el debate.

Mesa, G. (2008). *La Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica*. Santiago de Cali.

Mesa, G. (2010). *“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”*. Santiago de Cali.

Mesa, G. (26 de Agosto de 2011). Recuperado el 11 de Junio de 2017, de

<https://nucleos3.wordpress.com/>

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales según Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Pablo Alberto Ortega Poveda, María Fernanda Arocha Jorge Alberto Restrepo. (2014). *Violencia juvenil en contextos urbanos*. Bogotá: Graficas Editores.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York.
- Santander, P. (2011). *Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile*. Recuperado el 01 de 01 de 2018, de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.html>
- Solano, E. P. (2015). *Informe epidemiológico de violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer, violencia sexual*. Santiago de Cali.
- Tonucci, F. (2000). *La ciudad de los niños*. Roma. Recuperado el 05 de 01 de 2018, de http://www.bizkaia21.eus/fitxategiak/09/bizkaia21/Bizkaia_Maitea/pdf/144/Tonucci_Ciudad_de_los_ninos.pdf