

**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y LA ALTERIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5
AÑOS. ESTUDIO DE CASO, PROGRAMA NIDOS - ARTE PARA LA PRIMERA
INFANCIA DE IDARTES.**

JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN MANOS Y PENSAMIENTO

LÍNEA DISCURSO, CONTEXTOS Y ALTERIDADES

BOGOTÁ, D.C., 2020

**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y LA ALTERIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5
AÑOS. ESTUDIO DE CASO, PROGRAMA NIDOS - ARTE PARA LA PRIMERA
INFANCIA DE IDARTES.**

JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ

Trabajo investigativo presentado como requisito para optar el título de Magíster en Educación

Tutor del proyecto:

GABRIEL LARA GÚZMAN

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN MANOS Y PENSAMIENTO

LÍNEA DISCURSO, CONTEXTOS Y ALTERIDADES

BOGOTÁ, D.C., 2020

Dedicatoria

Este trabajo es el fruto del ejemplo de tres mujeres que siempre han estado en mi vida, que, con su fortaleza, disciplina y dedicación, me mostraron que el camino siempre estará lleno de dificultades; pero son las formas en cómo las asumimos, que nos damos licencia de avanzar en cada una de ellas.

A la mujer ausente que, más que mi abuela, fue mi segunda madre. Por cada palabra que aún resuena en cada fibra de mi vida, donde su presencia permanece en el reflejo constante de mi ser.

A la mujer que transformó su vida por mi existencia y ha sido fortaleza y maestra de vida.

A la mujer que más que mi hermana, es mi amiga, quien, con pasión, entrega y dedicación, me enseñó a no rendirme.

Agradecimientos

Agradecer es expresar gratitud y manifestar el valor que se tiene frente a las acciones de otros que, de una u otra forma, repercuten en nuestra existencia. Por ello, en este episodio de mi vida denominado maestría, quiero expresar mi gratitud por su acompañamiento a varias personas que desde cada palabra alentaron, confrontaron y aportaron a la construcción de este proyecto. Primero, agradezco a Dios y a los ángeles por darme la fortaleza y la entereza de continuar a pesar de todas las dificultades que acompañaron este proceso. A la Universidad Pedagógica Nacional, quien creyó en mis capacidades y me otorgó la oportunidad de continuar mis estudios de posgrado. A mi tutor que, con su acompañamiento, me contrarió y me puso en problemas para lograr encontrar el camino desde lo investigativo y lo humano, permitiéndome culminar con éxito esta maestría. A mis compañeros, quienes prestaron oídos y escucharon mis contradicciones y disertaciones temáticas que, desde sus cuestionamientos, me llevaron a tener claridad en mi tema de investigación. A Tefy, por escucharme, guiarme y acompañarme en la construcción y descubrimiento de la ardua labor de ser un artista formador y del gran compromiso que se adquiere al trabajar con las sensibilidades humanas, especialmente la de los niños y las niñas.

A mi madre y a mi hermana, por la paciencia en este tiempo de estudio y por alentarme a continuar cuando estaba desfalleciendo, y especialmente a mi abuela que, a pesar de su ausencia, sus enseñanzas siguen latentes en mí, enseñándome a no desfallecer, a hacerle frente a la adversidad y a ponerle corazón a todas las circunstancias que se presentan.

A todos aquellos que, desde su presencia y ausencia, me enseñaron en este periodo a comprender la subjetividad de los otros y a entenderme a mí misma. Parafraseando a Bajtín (2015), yo emergí gracias a la presencia y la otredad de los otros; de esta manera, me acompañaron, me fragmentaron y me permitieron re descubrir mi yo, en continua interacción con el medio.

Tabla de contenido

1. Problema de investigación	14
1.1 Planteamiento del problema	14
2. Objetivos de investigación	18
3. Justificación	19
4. Estado del Arte	23
5. Marco Teórico	29
5.1 La Experiencia	29
<i>5.1.1 ¿Qué es la Experiencia artística?</i>	33
<i>5.1.2 La Experiencia artística en la primera infancia</i>	38
5.2. Primera Infancia	43
<i>5.2.1 El arte y su incidencia en la atención a la primera infancia.</i>	43
<i>5.2.2 El desarrollo artístico del niño y la niña</i>	48
<i>5.2.3 El desarrollo del niño y la niña de tres (3) a seis (6) años y la influencia del contexto socio-cultural y psicosocial</i>	51
5.3. Alteridad y otredad	53
<i>5.3.1 ¿Qué es y qué se entiende por alteridad?</i>	53
<i>5.3.2 Alteridad e infancia</i>	57
<i>5.3.3 Alteridad y su relación con el arte</i>	59

6. Marco metodológico.....	63
6.1 Enfoque de investigación.....	63
6.2 Diseño Metodológico.....	64
<i>6.2.1 Criterios de selección del caso</i>	<i>65</i>
<i>6.2.2 Diseño del caso para trabajo en campo</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 1. Laboratorio UMBRA, 2018</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 2. Experiencias 2019. Encuentros grupales</i>	<i>72</i>
6.3 Instrumentos y técnicas de recolección.....	74
<i>6.3.1 Sistematización artística en el programa NIDOS - Arte Primera Infancia, Idartes</i>	<i>75</i>
<i>6.3.2 Diario de campo.....</i>	<i>78</i>
<i>6.3.3 Observación participante.....</i>	<i>80</i>
6.4. Matrices de análisis.....	81
<i>6.4.1 Descripción de los aspectos de las matrices</i>	<i>82</i>
7. Análisis y resultados de datos	85
7.1 Análisis de las matrices.....	85
<i>7.1.1 Espacialidad</i>	<i>86</i>
<i>7.1.2. Valor simbólico</i>	<i>92</i>
<i>7.1.3. La imaginación:</i>	<i>95</i>

7.1.4 Clandestinidad (ocultamiento) - ser o no ser.....	98
7.1.5 Valor del desinterés estético	100
7.1.6 Observación:	100
7.2 Principios orientadores de la Experiencia artística	102
<i>Figura 1. Principios orientadores de la Experiencia artística. Fuente: Elaboración propia.</i>	
.....	103
7.2.1 Sistema de principios orientadores de la Experiencia artística	104
7.2.2 Factores que inciden en las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas	
.....	105
7.2.2.1 Desde la espacialidad. Percepción espacio - procesos sensoriales - cinestésico - háptica, auditiva y visual.	106
7.2.2.2 Desde la estética. Valor del desinterés estético (apreciación estética - observación) - valor simbólico (Imaginación) - interacción con los materiales.	110
Bibliografía	117
Anexos 130	
Anexo 1. Sistematización Artística (SA1) NIDOS - Arte para la Primera Infancia- IDARTES 2018	130
Anexo 1. Sistematización Artística (SA2) NIDOS - Arte para la Primera Infancia- IDARTES 2018	140
Anexo 1. Sistematización Artística (SA3) NIDOS - Arte para la Primera Infancia- IDARTES 2018	151

**Anexo 1. Sistematización Artística (SA4) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2019 161**

**Anexo 1. Sistematización Artística (SA5) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2019 174**

**Anexo 1. Sistematización Artística (SA6) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2019 187**

Anexo 2. Diario de campo 1 (DC1) aplicado al estudio de caso	199
Anexo 2. Diario de campo 2 (DC2) aplicado al estudio de caso	205
Anexo 2. Diario de campo 3 (DC3) aplicado al estudio de caso	213
Anexo 2. Diario de campo 4 (DC4) aplicado al estudio de caso	219
Anexo 2. Diario de campo 5 (DC5) aplicado al estudio de caso	226
Anexo 2. Diario de campo 6 (DC6) aplicado al estudio de caso	233
Anexo 3. Matriz observacional 1 (MO1)	241
Anexo 3. Matriz observacional 2 (MO 2)	249
Anexo 3. Matriz observacional 3 (MO 3)	262
Anexo 3. Matriz observacional 4 (MO 4)	271
Anexo 3. Matriz observacional 5 (MO 5)	281
Anexo 3. Matriz observacional 6 (MO 6)	293
Anexo 4. Matriz observacional analítica MOA	305

Introducción

El convencimiento sobre el valor que representa el arte, en torno al desarrollo humano y la incidencia desde aspectos sensitivos en los mecanismos de sociabilidad del niño y la niña, han llevado a la introducción de estrategias, iniciativas y propuestas, que aproximen el arte a la primera infancia, y que incidan desde su hacer en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Se parte desde la exploración como un estamento inherente a la creatividad y las formas en que el niño y la niña reconocen el mundo, a partir de la vinculación de su sistema propioceptivo, en donde la sensibilización juega un carácter decisivo frente a estos lenguajes. De esta manera, la exploración sobre su mundo material, les posibilita una aproximación al medio que les rodea, lo cual les permite observar el mundo a través de los sentidos.

En esta medida, la exploración a través de los sentidos se convierte en un agente de captación de experiencias que apertura el campo receptor del niño y la niña, con relación al mundo exterior, les permite construir sentidos y experiencias a partir de las posibilidades estéticas y discursivas que brinda el arte, interpelándoles desde su configuración humana, social, expresiva e imaginativa.

Por lo anterior, surge la indagación sobre estas propuestas que centran la participación del niño y la niña alrededor de la experiencia y exploración sensible, como lo es la Experiencia artística direccionada a la primera infancia. La finalidad es reconocer sus formas, sus modos y sus contribuciones en el desarrollo integral de la primera infancia, en relación con los estamentos de la alteridad y la otredad.

Por esta razón, el presente estudio se llevó a cabo bajo una de estas iniciativas, desarrollada por el programa NIDOS - Arte para la Primera Infancia, del Instituto Distrital de las Artes - IDARTES. Se considera como un escenario pertinente para la visibilización de los procesos de intervención social desde el arte, a la vez que enfatiza en la participación activa del infante, a través de la experiencia senso-motriz, en vinculación con su entorno académico, familiar y social.

Se toma este escenario como objeto de estudio, puesto que el programa NIDOS cuenta con una trayectoria de intervención dentro de los escenarios distritales desde el año 2013; con siete años de trayectoria artístico-comunitaria, permite dar cuenta de estos procesos y su incidencia en el desarrollo infantil de la ciudad, debido a que su propuesta se direcciona al desarrollo de Experiencias Artísticas con niños y niñas entre los cero y los cinco años de edad.

Esta estrategia busca garantizar el derecho de los niños y las niñas al arte y a la cultura, haciéndolos participes de encuentros, en donde el niño y la niña pueden interactuar con las diversas expresiones artísticas, en las que se involucra su capacidad de expresión, imaginación y creación al interior del espacio de la experiencia. Es importante resaltar que, dentro de la experiencia, se concibe al niño y a la niña como sujetos activos, con capacidad de decisión dentro de los estamentos de su lógica y comprensión sobre el mundo que los rodea, las cuales están en constante transformación y desarrollo. Por lo tanto, cada una de las intervenciones artísticas son vivenciadas tanto emocional, físico o mental por el niño y la niña, de manera diferente en cada uno de los encuentros, lo que le otorga la capacidad de decisión y de acción sobre lo que ve y vivencia, según sus referentes sociales y mentales.

Partiendo de este reconocimiento, el presente trabajo de investigación se propuso como objetivo general: Establecer cómo la Experiencia artística puede ser un medio de fortalecimiento de las relaciones de alteridad y otredad de los niños y las niñas de tres a cinco años de edad; y como objetivo específico: Identificar qué factores inciden en una Experiencia artística para fortalecer las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas, de tres a cinco años de edad.

Por lo enunciado anteriormente, se inició el proceso a través de un rastreo documental para caracterizar y comprender la forma en que se han abordado este tipo de iniciativas, y si se observaba la potencialidad e incidencia del arte en el desarrollo del niño y la niña, no solo desde sus aristas de ocio y entretenimiento. Lo anterior, llevó a reconocer que los estamentos artísticos educativos y sociales se encontraban de manera independiente o relacionada con otros conceptos, pero no en forma conjunta. Es decir, se visibilizó la experiencia en relación

con lo educativo y la infancia, lo educativo y la alteridad, la infancia y la alteridad, pero no se reconoció un abordaje que planteara una relación directa entre la Experiencia artística, la infancia y la alteridad. Si bien en los estudios revisados se abordaban estrategias artísticas, se movilizaban para corresponder al estudio nuclear de una disciplina específica, en relación con la población que intervenía. Así, la experiencia desde las aristas educativas se basó en estrategias de comunicación a través de elementos prácticos que incidían directamente sobre las formas de estar del otro, permitiendo evidenciar la alteridad trastocada por la experiencia educativa. A su vez, las experiencias que enfatizaban sobre infancia se reconocían desde lenguajes comunicativos y artísticos, con el fin de comprender dinámicas de habitabilidad, sociabilidad y reconocimiento de sí, pero no se centraban en la experiencia estética colectiva, sino en la particularidad y cómo podía tener una incidencia sobre el colectivo.

Tras haber realizado el reconocimiento, se procedió a la elaboración de un marco teórico con base en tres conceptos centrales: Experiencia artística, Primera Infancia y Alteridad, que se convirtieron en la fundamentación teórica del presente estudio que orientó los objetivos. Para dar respuesta a estos objetivos, la investigación se centró en el análisis de seis Experiencias Artísticas pertenecientes al programa NIDOS, desarrolladas en los años 2018-2019 en la localidad de Kennedy, de la ciudad de Bogotá. Se encontró cómo estos escenarios que se sustentaban en el encuentro y la lógica de la exploración, bajo un entramado de lenguajes artísticos, pensados y diseñados para la primera infancia, incidían directamente en las formas en que los niños y las niñas se relacionaban, interactuaban y se reconocían desde ellos mismos. A partir de allí, se propuso una investigación de corte cualitativo bajo un estudio de caso, con un abordaje desde los postulados de Helen Simons (2009), los cuales permitieron establecer las fases del estudio de caso y las orientaciones por donde debía transitar esta investigación.

La metodología desarrollada en el presente estudio se basó en el método de estudio de caso y se parte de los criterios metodológicos del mismo para el diseño, construcción y aplicación de los instrumentos como: observación participante y diarios de campo contrastados con documentos de sistematizaciones de las Experiencias artísticas

denominadas: *Alebrijes: un viaje hacia la luz*, *Gea-Tierra*, *Gea-Argua*, *El Lavatero*, *La siembra de los colores* y *Bochica - IE*, desarrolladas en el Programa Nidos en los años 2018-2019. Estos instrumentos aportaron a la construcción de dos matrices de análisis que posibilitaron la revisión de las Experiencias artísticas y luego, posibilitó la construcción del capítulo de resultados y conclusiones, en donde se identificaron los factores que incidían en las interacciones de los niños y las niñas, para reconocer de qué manera se manifestaban las relaciones de alteridad y otredad en la primera infancia, a la vez que los alcances de la Experiencia artística en dichos procesos.

1. Problema de investigación

En el presente capítulo se desarrolla la problemática central del estudio a realizar, cuáles fueron las motivaciones y el marco general del programa Nidos - Arte para la primera infancia del Instituto Distrital de las Artes - IDARTES.

1.1 Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación nace desde el ejercicio profesional en artes escénicas como artista comunitaria del programa Nidos - arte para la primera infancia; desde la práctica profesional comunitaria surge la inquietud de conocer cómo las intervenciones artísticas (Experiencia artística) no solo son dispositivos de esparcimiento, entretenimiento y ocio dentro de la institución educativa, sino que, al ser mecanismos de intervención social, crean puentes de diálogo entre el espacio áulico, el agente educativo (adulto), el agente cultural y el mundo interno del niño y la niña; a la vez que interactúa con sus pares, reconociéndose a sí mismo y con el otro.

El programa Nidos es una apuesta de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) para la garantía de los derechos de los niños y las niñas de primera infancia de la ciudad, que comprende el arte como un derecho fundamental para la formación social y el desarrollo integral de las mujeres gestantes, niños y niñas, a partir de un modelo de atención directa en cada uno de los territorios locales del Distrito capital. Para ello, el programa cuenta con cuatro estrategias de atención directa:

- Encuentros artísticos para la primera infancia.
- Circulación y apropiación de contenidos.
- Investigación, sistematización y fortalecimiento.
- Laboratorios artísticos para la primera infancia.

Estos componentes responden directamente a los principios fundamentales consignados en estamentos jurídicos como la Convención de los Derechos del niño (1989), el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Ley para el Desarrollo integral

de la Primera infancia (1804 de 2016) y así, el programa Nidos responde a la garantía, cumplimiento y promoción de los derechos a favor de la primera infancia de la ciudad (Atuesta, 2018).

Se aporta desde la construcción de escenarios de intervención social que enfatizan en el encuentro y son divergentes de otras prácticas institucionales y desde la expresión y el disfrute de los niños y las niñas del patrimonio cultural, a la vez que contribuye al ejercicio pedagógico dentro del espacio académico.

Al permitirle al niño y a la niña interactuar y dinamizar los contenidos que transitan en el espacio áulico, reconocer temáticas que ha vivenciado, relacionándolas con su mundo cotidiano y con el de sus congéneres, dentro de un escenario denominado Experiencia artística, y que a la vez co-crea un mundo en compañía del agente educativo, del artista facilitador y de sus pares, el espacio áulico¹ se convierte en un escenario que es transformado por el imaginario del niño y la niña. De esta manera se disipan en forma gradual aspectos referentes a la diferencia, prejuicio, temor o formas de relacionarse con sus pares, pues aparecen dentro de la realidad ficcional, elementos del trabajo colaborativo, la complicidad reconocida bajo los mismos intereses al interior del juego colectivo, que son materializados a través de la palabra, la acción o de la manipulación de un objeto.

De este modo, resulta pertinente analizar cómo la Experiencia artística, al ser un escenario de intervención social, que se desarrolla como un dispositivo de diálogo, de encuentro, de contemplación, de exploración, de juego, de creación, de extrañeza y silencios, diseñado para la primera infancia, puede ser un espacio de intermediación y comprensión acerca de cómo se construyen y se generan las relaciones de alteridad. Estas relaciones devienen de las percepciones, representaciones e imaginarios que poseen los niños y las niñas

¹ Se concibe como el ambiente físico diseñado para el aprendizaje, que a su vez establece relaciones de carácter social, cultural e histórico posibilitándole al sujeto que lo habita establecer relaciones simbólicas con los elementos y las personas que lo habitan, dotándolo de un carácter flexible dentro de su materialidad. Para mayor información puede remitirse al artículo *La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria* (2011), de la Dra. Gabriela Naranjo Flores, Docente de la Carrera de Psicología y Dirección de Educación Especial, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

de 3 a 5 años, con relación a sus pares, al entorno, al espacio que habitan, a los contenidos aprendidos y cómo estos imaginarios son materializados dentro de situaciones lúdico-artísticas, que ponen en diálogo su yo, con el tú (otro). Por consiguiente, encontrarse con el otro permite mecanismos de escucha, acción-reacción y modificación en las relaciones corporales de los niños y las niñas, permitiéndoles así, establecer otras formas de conocerse, reconocerse, habitar y vivir desde su propio ser, en interacción constante con el otro.

El presente trabajo parte de una fundamentación teórica que abarca elementos sobre la experiencia, la alteridad, el arte y la infancia y se pretende abordar desde la metodología de estudio de caso intrínseco bajo los postulados de Helen Simons (2009), puesto que parte del interés de conocer las particularidades propias de la Experiencia artística al ser realizadas al interior de los escenarios educativos y cómo se presentan las relaciones y formas de interacción entre los niños y las niñas, de 3 a 5 años, con relación a la alteridad y la otredad, con relación a los elementos, materias y materiales que constituyen a dicha experiencia artística.

Para ello se pretende analizar seis (6) experiencias artísticas desarrolladas entre los años 2018-2019 bajo la modalidad de encuentros artísticos y laboratorios artísticos, desarrollados en la localidad de Kennedy, correspondiente al número 8 de la ciudad de Bogotá. La localidad se caracteriza por ser una de las más pobladas del distrito capital y del total de 3855.45 hectáreas, “98.1 % es área urbana y un 1.8% es área rural. En relación con la extensión del distrito capital, la localidad de Kennedy representa el 11.12%, el tercer puesto en extensión” (AMB, SCR D, 2019, par. 2).

En atención a este criterio, las intervenciones artísticas desarrolladas por el programa Nidos, en su atención directa, favorecen a los sectores urbanos y rurales al interior de la localidad, teniendo en cuenta las necesidades propias de cada una de las 12 UPZ² que la

² Sigla que corresponde a las Unidades de Planeamiento Zonal, definidas como “territorios que concentran algunos barrios dentro de las localidades y permiten planificar el desarrollo urbano en un nivel zonal” (Arias, 2021, parra. 1).

constituyen. No obstante, el programa no alcanza a dar cobertura a los 438 barrios y por tanto, la presente investigación se centra en las experiencias realizadas en la UPZ Carvajal, Castilla y Gran Britalia, que corresponden al casco urbano de la localidad y en atención a sus propias necesidades.

Se pretende visibilizar cómo se presentan las relaciones de alteridad y otredad en la primera infancia, dentro de su contexto y como estas pueden posibilitar al agente educativo comprender las formas de sociabilidad del niño y la niña, a la vez que logra identificar patrones comportamentales que inciden en el ejercicio académico. Muchos de estos comportamientos devienen del entorno social en el que se desarrolla el niño y la niña e inciden en las formas de estar dentro del mismo y las formas de interacción, no solo con los contenidos de aula, sino con sus pares. A partir de allí, se logran desarrollar estrategias y agentes de mitigación sobre las problemáticas emergentes en el aula, que se desprenden de las acciones particulares, como comportamientos violentos, excluyentes, o que muestran indiferencia sobre el otro.

En este sentido, el arte puede contribuir al campo de la educación en términos de visibilizar nuevas formas de entender la singularidad de los niños y las niñas, lo cual llevaría a la construcción de sujetos más conscientes de sí y del otro, y, en consecuencia, se fortalecerían la tolerancia y el respeto por los aspectos que nos hacen diferentes, dentro de la semejanza, y que abarcan aspectos físicos, ideológicos, familiares, culturales y sociales. Por tanto, es de suma importancia generar la apertura de estos escenarios en las primeras etapas de desarrollo y de escolaridad de los niños y las niñas.

1.2 Pregunta de investigación

En el programa NIDOS, ¿cómo la Experiencia artística fortalece o pone en evidencia las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad?

2. Objetivos de investigación

En el presente capítulo se expondrán los objetivos nucleares planteados para la investigación, siendo estos el medio para dar respuesta a la pregunta que sustenta este estudio.

2.1 Objetivo general

Identificar cómo la Experiencia artística, en el programa NIDOS, puede ser un medio de fortalecimiento de las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar qué factores inciden en una Experiencia artística, en el programa NIDOS, para fortalecer las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad.
- Reconocer cómo se presentan las situaciones de otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad, en el programa NIDOS.

3. Justificación

Las intervenciones artísticas en la primera infancia constituyen un tema reciente dentro del contexto distrital y nacional del territorio colombiano; durante los últimos años se han desarrollado propuestas que propenden por el desarrollo y la atención integral de los infantes del Distrito capital, desde la promoción y centralización de la acción y la participación de los infantes dentro de los espacios artísticos, lo que ha generado el desarrollo y surgimiento de alternativas, proyectos e intervenciones que den respuesta a ello. Así, los niños y las niñas del Distrito capital en sus primeros años de vida, pueden acceder a estos espacios que han sido esquivos para algunos sectores poblacionales, donde su finalidad está en brindarles escenarios que posibiliten crear, construir sentidos, experiencias y formas de estar dentro de su territorio, a partir de los lenguajes artísticos, siendo estos los elementos de mediación entre el niño y la niña, la escuela y su contexto.

Atendiendo a estas consideraciones, el presente trabajo de investigación representa la necesidad de visibilizar y reconocer cómo las Experiencias artísticas, al ser intervenciones sociales, direccionadas a la primera infancia y desarrolladas por agentes culturales profesionalizados en una línea artística específica, orientan la experiencia bajo una intencionalidad y una planeación que involucra el reconocimiento de aspectos sociales, culturales y contextuales que son transversales a la práctica educativa. Es importante anotar que cada institución posee particularidades sustanciales con respecto a su ubicación y entorno social, que son elementos determinantes dentro del ejercicio educativo.

Desde estos factores, las Experiencias artísticas responden a las diferencias diversas de las instituciones, con el desarrollo de contenidos artísticos que involucran aspectos significativos del contexto socio-cultural de la zona, para este caso de la localidad de Kennedy. A su vez, generan espacios de encuentro y habitabilidad de los niños y las niñas que participan del Programa NIDOS - Arte para la primera infancia, desde la articulación interinstitucional, en pro de tejer estrategias que le posibiliten nuevas formas de diálogo a los agentes educativos, con relación al entorno y a la subjetividad de los infantes que diariamente albergan en las aulas de clase. Bajo esta perspectiva, el presente estudio enfatiza cómo la

intervención artística es un agente de mediación al contexto social de la institución y al ejercicio educativo y posibilita el reconocimiento del vínculo del arte con la educación desde una perspectiva cooperativa, donde cada campo del saber aporta significativamente para el desarrollo y creación de la Experiencia Artística, en pro del bienestar y desarrollo integral de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, se centraliza el ejercicio artístico en la voz de los niños y las niñas que la habitan, la significan y re significan a partir de sus acciones individuales y colectivas, de tal modo que evidencia las formas en que el niño y la niña comprenden y se relacionan con su entorno familiar, cultural, social y escolar, siendo este último, el lugar en el que se visibilizan y exteriorizan sus sentires a través de comportamientos específicos. Así, la Experiencia artística se convierte en un escenario de encuentro, de diálogos entre los niños y las niñas y sus sentires, a través de manifestaciones artísticas que se emplazan en la exploración de materias, objetos y creación de juegos, que le permiten al niño y a la niña, materializar sus imaginarios, describir y manifestar lo que sienten, desde su propio lenguaje.

Dicho esto, se puede enunciar que la manifestación artística al interior del espacio educativo, no solo brinda momentos de esparcimiento u ocio al individuo, sino que le permite expresarse desde su capacidad sensitiva, creativa; manifestar su pensamiento divergente y reflexivo sobre sí mismo, a la vez que entabla relaciones entre su entorno y la situación en la que está inmerso.

Por lo anterior, priorizar la atención cultural en una UPZ específica que cuenta con estos asentamientos, a una temprana edad, a través de las Experiencias artísticas, posibilita otras formas de reconocer, de estar y de brindar alternativas sobre el mundo, para permitir a los niños y las niñas contar con la capacidad de reconocerse como sujetos capaces y autónomos dentro de su realidad, a la vez que perciben y entablan formas de interactuar y estar con el otro.

Por consiguiente, la Experiencia artística es el medio que le facilita al niño y la niña formas de vivenciar su propia realidad en convergencia con otras realidades que pueden ser semejantes o disímiles; como lo diría Ospina (2015) “la experiencia artística es el lugar

privilegiado del *encuentro* con realidades valiosas” (p. 422). Al estar dentro del espacio de la Experiencia Artística se genera una múltiple realidad co-creada por sus participantes, donde los aspectos diferenciales de raza, cultura, género, clase, etc. son valiosos, lo cual permite que las relaciones de alteridad cobren sentido, ya que los aspectos diferenciales de cada uno de los niños y cada una de las niñas, agentes educativos y artistas que componen el espacio de la Experiencia artística, adquieren un valor significativo tanto en la experiencia compartida como en los aprendizajes que surgen en la interacción de sujeto a sujeto.

De esta forma se visibiliza cómo el arte está en constante intermediación con el entorno educativo de los niños y las niñas, en tanto amplía sus formas de relación, comprensión, conocimiento y reconocimiento de sí, a partir de la interacción entre sí mismo, el otro y lo otro. Este último se comprende en referencia a los elementos artísticos que transitan y componen la Experiencia artística.

Por ende, este estudio es pertinente debido a que contribuye significativamente desde sus hallazgos a los escenarios educativos y no educativos, puesto que visibiliza como el arte en intermediación con el medio social aporta y fortalece el tejido identitaria local y distrital. Se posibilita al individuo desarrollar diversas formas de interacción desde el sí mismo con relación al otro, y reconocer maneras de ser, estar y habitar los espacios particulares en mediación con el colectivo. De esta manera, se potencia de forma directa el desarrollo emocional e intelectual de los niños y las niñas de primera infancia, en tanto la expresión y exploración artística son un vértice que permite reconocer, comprender y relacionarse con el mundo y con los otros.

A su vez, aporta a todos aquellos que estén interesados en comprender cómo las expresiones artístico-pedagógicas posibilitan y fomentan nuevas formas de relación e interacción en los niños y las niñas, permitiéndoles el libre desarrollo de su personalidad y de su singularidad, a través del encuentro con el colectivo. En este encuentro se muestra la forma en que el niño y la niña interactúan con el mundo, lo reconocen y actúan sobre él; a la vez que reconocen al otro desde sus particularidades, sin anular o excluir por los rasgos que le distinguen y le diferencian de sí. Se pretende dar a conocer los aspectos que inciden y

promueven estos estados de significación en los niños y las niñas, por medio de las experiencias que crean y viven, a través de lenguajes artísticos.

4. Estado del Arte

En el presente capítulo se exponen de manera concreta las investigaciones que se han realizado en relación con las nociones de Experiencia (artística), primera infancia y alteridad. Estas categorías sustentan el desarrollo de este estudio, puesto que es inevitable no entender las lógicas y los cánones que se han involucrado en el estudio de la primera infancia, sus investigaciones, formas de intervención y por supuesto, en qué medida el arte ha permeado estas prácticas, ya sea desde los postulados epistemológicos o desde la intervención física, creativa, performática (acción artística que busca generar una reacción) o experiencial. Para este ejercicio se planteó una ventana de observación comprendida entre los años 2010 al 2019, que arrojó 14 documentos investigativos y 16 pertenecientes a instituciones internacionales, específicamente del contexto latinoamericano y español. Entre estos documentos se encuentran tesis de maestría, doctorado, artículos de investigación, ponencias y objetos de conferencia, los cuales permiten reconocer el estado actual de las nociones que sustentan este estudio, en ámbitos teóricos y de intervención práctica.

Para esta comprensión fue preciso indagar en documentos de investigación que sustentan el análisis de la primera infancia con relación al arte. Se realizó la revisión de distintos autores como: Sandra Marlén Peñuela Rojas (2015), Luz del Sol Vesga Parra y Juanita del Mar Vesga Parra (2011), Mónica Andrea Buriticá Realpe y Viviana Guerrero Rodríguez (2015), Luz Adiola Peláez Loaiza (2013), Diana Carolina Bejarano Novoa (2017). Estos estudios permiten comprender desde qué lugar el arte se relaciona directa o indirectamente con la primera infancia, si partimos que dentro de toda relación establecida entre sujetos, debe haber un emisor que ejecute una acción y un receptor que la reciba e interpreta la acción ejecutada o modifique sus propias acciones para dar respuesta al mensaje recibido, en el arte surge un tercero quien es el que interpreta la acción o la descodifica desde sus referentes, y a este le llamamos espectador. En este sentido la relación inherente entre el arte, la infancia y el medio se gestan desde el encuentro y la participación activa de los contextos divergentes y específicos, de las sociedades a las que pertenece el niño y la niña.

Uno de los criterios principales de la expresión artística en la primera infancia parte de la fase pictórica, en donde el niño a partir de garabatos y representaciones que surgen de su imaginario se expresa con relación a las formas en que comprende y representa el mundo que lo rodea.

En este sentido, el arte es un medio de expresión social que vincula a tres participantes sobre un mismo acto, desde la participación, la escucha y la observación, en donde se pueden identificar que estos criterios son una constante en los procesos de aprendizaje y enseñanza impartidos por las instituciones educativas. Bajo este criterio se logran visibilizar algunas apuestas artístico-pedagógicas centradas desde la experiencia de los niños y las niñas como laboratorios creativos, talleres de representación, experiencias sensibles, circuitos artísticos que postulaban el encuentro desde la empatía y la pro actividad emocional. Desde estas experiencias, se les permite generar conocimientos significativos en relación con los contenidos dispuestos en el aula y con los que emergen a partir de estas prácticas, que llevan a los niños y las niñas a conocer otras formas de relacionarse con los contenidos, con sí mismos y el estar con el otro, posibilitando nuevas formas en que el niño y la niña reconocen su realidad. A partir de las grafías, los juegos simbólicos y dramáticos que devienen de la interpretación que el niño y la niña dan a su realidad, y los juegos dancísticos, en donde el movimiento se convierte en un medio de expresión no verbal, se permite al niño y la niña reconocer otras formas de movimiento que devienen de los estamentos culturales y sociales del otro que le acompaña.

Estas prácticas validan y sustentan la eficacia y pertinencia de la Experiencia artística dentro de los espacios áulicos del Distrito capital, puesto que la experiencia del niño y la niña, a pesar de ser vivenciada conjuntamente, es única y particular para cada uno de los participantes al interior de la misma y es la experiencia la que incide en el desarrollo integral de las aristas comunicacionales y relacionales de los niños y las niñas que la vivencian. Dicho esto, la Experiencia artística sirve de puente entre los contenidos que se imparten en el aula y las relaciones que pueden darse entre los niños y las niñas y su entorno; generan formas de

comprensión sobre la realidad emergente del niño y de la niña y las significaciones que pueden dar sobre su entorno, sobre sí mismos, su medio escolar y familiar.

A partir de ello, la alteridad se hace presente en cada acontecimiento, situación o momento de la existencia dentro del aula. La alteridad y la otredad permean la existencia del hombre como lo asegura Bajtin (2015), “el mundo es, pues, el territorio en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha interacción con el otro” (p. 11).

Es inevitable no reconocer que, dentro de la práctica educativa, pedagógica y artística, estas grandes nociones permean el ejercicio formativo y subjetivo del individuo. De esta manera, se hizo indispensable conocer las características esenciales que se establecen bajo las concepciones de alteridad y otredad. Para ello se encontraron autores como: José Yamid Castiblanco Castaño (2017), Daniel Gómez Ramos (2018), Salam Adlibi Sibai (2014), Alejandra Manea y Vilanova Buendía (2014), Juana Inés Castro Acevedo (2015), Analía Emmerich y Mario Gustavo Martínez (2015), Ángela Yazmín Gálvez Pardo y Asceneth María Sastre Cifuentes (2011), Tatiana Carolina Mendoza e Iris Ariadna Ordoñez Arias (2018) y Astrid Yineth Ramírez (2017).

Estos documentos permitieron reconocer y entender la noción de alteridad y otredad, desde los estamentos teórico-prácticos, puesto que presentaban una relación entre el estar en sí, en mediación con el afuera, con el otro, otro que le otorga y le problematiza la existencia a ese ser en sí mismo y a la vez le cuestiona y le da su lugar al interior del entramado social. Estas relaciones permitían concebir que la posición del individuo al interior de una situación, acontecimiento o acto, estaba inherentemente determinada por el otro. En esa medida, estos estudios logran vislumbrar como la alteridad y la otredad permean constantemente los escenarios de encuentro entre sujetos, posibilitándoles nuevas experiencias que fomentan la construcción de conocimiento personal, social, familiar, etc. Facilitaron a este estudio elementos que se presentan en la Experiencia artística y que permiten entablar y reconocer como un sujeto se relaciona e interactúa con un mismo elemento, bajo una misma situación, con la precisión que este elemento puede estar dotado de significados, particulares y

colectivos. Es decir, como el objeto cobra sentido a partir de los referentes propios del individuo, los cuales están sujetos a su cultura, cuerpo social, familiar, histórico, político e incluso religioso, siendo estos componentes los que determinan como el sujeto fija y establece los modos de relación con lo que observa y a su vez, establece límites que parten de su posición lógico-procedimental.

En consonancia con lo anterior y reconociendo que la experiencia media cualquier proceso de aprendizaje e intervención artística, es de vital importancia observar si la Experiencia artística ha sido abordada y trabajada en estos escenarios en relación con la infancia y la alteridad, o si, por el contrario, solo se ha abordado desde la noción de experiencia. Para ello se procedió a estudiar y seleccionar una serie de documentos que proporcionaron el panorama de esta categoría, en relación con la población de interés y las nociones de alteridad y otredad, desde autores como: Carlos Enrique Camargo Morales (2015), Carolina Avendaño Peña (2015), Ana Cristina García Gallego y Carolina García Quiroz (2011), José Manuel Touriñán López (2016), Carlos Surghi (2018), Ludmila Hlebovich (2013), Nieves Blanco García y José Eduardo Sierra Nieto (2013), Javier Rodrigo-Montero (2015), Juanita Eslava Mejía (2014), Vanina Lanati y Alejandra Gabriela Panozzo (2013), Alma María Azagra Solanol (2017), María Verónica Dillion y Graciela Grillo (2018), Helena Ospina Garcés (2015), Silvia Español (2010) y Stephania Lozano Pérez (2019).

Esta selección de documentos posibilitó el reconocimiento de la categoría de experiencia, la cual ha sido trabajada y reconocida dentro de los espacios de enseñanza y afines, desde la singularidad, reconocida como estamento articular y vivencial, que permite al sujeto reconocer su vivencia en relación con el colectivo y cómo a su vez, posee caracteres singulares. Asimismo, los documentos arrojaron una comprensión sobre cómo la experiencia es concebida, abordada, trabajada y desarrollada con relación al arte y la infancia, mostrando que en la mayoría de los escenarios educativos, recurren a la Experiencia artística como un medio para que los estudiantes habiten y disfruten de la escuela y sientan motivación para el aprendizaje. Según lo hallado en estos estudios, se devela que los individuos que tienen

contacto con alguna disciplina artística reflejan una actitud más ambiciosa y comprometida por el trabajo académico, a la vez que los niños y las niñas se muestran más receptivos ante el trabajo impartido en aula.

Por lo tanto, la Experiencia artística se reconoce como un escenario de invención en donde prima el encuentro y la implementación de elementos artístico-pedagógicos. Si se remite a intervenciones de este carácter en el Distrito capital, se halla que es muy poco o casi nada lo que se ha desarrollado desde este estamento; así, estos documentos aportan de manera significativa a la realización de este estudio, debido a que esclarecen y validan la pertinencia del mismo. En esta media, se clarifica que la Experiencia artística es un escenario no muy explorado a nivel nacional con población de primera infancia, puesto que, dentro de la amplia gama de experiencias y documentos revisados, solo una enfatiza en la Experiencia artística con primera infancia, en intermediación con lo educativo.

Es así como la revisión de la documentación anteriormente expuesta, esclarece de manera directa la pertinencia de este estudio, puesto que presenta que cada una de las nociones han sido abordadas por separado o en binomio. Se establece la alteridad-experiencia educativa, la cual se fundamenta desde el acto vivo de compartir junto con la presencia del otro, donde la experiencia no solo se describe desde la vivencia particular, sino que se torna significativa en el reconocimiento de la particularidad, al interior de la experiencia compartida, en donde se produce un encuentro, una relación que compromete no solo los contenidos impartidos, sino la forma en que el sujeto los problematiza a partir de su propia comprensión en interrelación con el otro. La dupla experiencia-adolescencia se fundamenta en la experiencia vivida, en los cambios a los que se enfrenta el adolescente, el cual compromete toda su auto-representación, siendo la experiencia un elemento que dinamiza las formas en que el sujeto habita y comprende cada uno de los espacios con los que se interrelaciona. En la diada experiencia-adulterez, la experiencia se visibiliza desde un enfoque narrativo y son esas experiencias de vida que cobran sentido y significancia para el individuo a partir de la palabra, siendo la experiencia particular matizada por el recuerdo, la

imaginación, la singularidad y la sensibilidad de quien la narra, donde cada experiencia es única y propia sobre una serie de acontecimientos comunes.

En la Experiencia-primera infancia, se ha intencionado la experiencia desde ejercicios planeados y estructurados que vinculan el juego como eje rector en el desarrollo del niño y la niña, de acuerdo con sus posibilidades, condiciones y circunstancias. El juego es el medio de conexión entre la situación construida y la participación activa del niño y la niña, con el fin de reconocer las capacidades diversas de los mismos. La alteridad-infancia se aborda desde la interpretación de la yoidad y la alteridad con relación al sistema simbólico colectivo y como las interpretaciones están determinadas por la particularidad de cada individuo, haciendo que cada experiencia esté mediada por las relaciones que entabla con el otro y lo otro. También, la revisión sobre las propuestas de investigación demuestra cómo este estudio tiene validez dentro del espacio académico y práctico de la ciudad de Bogotá, ya que aborda las nociones de alteridad-otredad y primera infancia, bajo un mismo escenario denominado *Experiencia artística*. En este escenario, no solo se aborda cada noción a partir de sus componentes epistémicos, sino que busca visibilizar cómo cada una, desde la coexistencia mutua, posibilita el desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia.

5. Marco Teórico

Este capítulo desarrolla de manera amplia las categorías que sustentan esta investigación, a saber: Experiencia artística, Primera Infancia y Alteridad. Debido a que la Experiencia artística es el escenario de mediación y encuentro del estudio a desarrollar, se estudian y analizan las formas en que, a su interior, se presentan las relaciones de alteridad en la primera infancia. Al respecto, se realizará una definición de cada concepto que permita comprender y definir de manera clara el origen, el significado y relevancia de cada uno desde su campo, al mismo tiempo que se concibe cómo se manifiesta el arte en relación con cada uno.

5.1 La Experiencia

La experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 89); todo aquello que nos pasa es un camino, un recorrido, un trayecto, un instante, un proceso. Es lo que sucede, “es la salida de sí hacia otra cosa” (Larrosa, 2006, p. 91); eso ajeno que invita, que transforma, que lleva consigo impregnado de acción. El acto de hacer, de actuar, de vivir una situación que me pone en relación con otro y con un peso. Un algo que está fuera, que me es ajeno, pero a su vez genera un grado de familiaridad, curiosidad al habitarlo, siendo provocador o simplemente un acto de contemplación y pasividad que requiere el estar en totalidad. Por lo tanto, es “acontecimiento”, un hecho vivenciado a través de acciones sucesivas, que alteran al yo, por elementos que vienen de afuera, como lo designa Larrosa (2006):

Un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (p. 88).

Entonces, la experiencia se enviste de elementos que provienen de la exterioridad, de eso que está afuera, que es imposible para el sujeto controlar y que, aunque comparta similitudes dentro del contexto, no le pertenecen. Larrosa (2006) designa la exterioridad como lo extraño, como lo extranjero, lo que deviene de lejos, de fuera, que no es propio y lo denomina como el principio de alteridad dentro de la experiencia, donde no se puede hablar de experiencia sin un algo, un eso. Un otro que permita la relación o la interacción sobre ese algo que es ajeno, que es externo a sí mismo, que no hace parte de un lugar propio y es ese algo, eso externo que convoca al sujeto y brinda la posibilidad que sucedan cosas en el sujeto mismo, en consonancia con el otro y con eso (que podría ser un objeto, un lugar, un espacio o un no lugar); siendo ese algo completamente diferente, lo que puede despertar en el sujeto mismo la curiosidad de habitar ese lugar, en compañía de sí mismo con el otro.

De este modo, la experiencia es ese lugar que no puede ser denominado como propio a pesar de habitarlo y vivirlo, puesto que es singular y a la vez colectivo, pero que a pesar de ser compartida o surgir en un escenario colectivo, es vivida de manera individual debido a que, el acontecimiento es único e irrepetible para cada sujeto. “La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible” (Larrosa, 2006, p. 89). Debido a que el acontecimiento es el eje principal del encuentro del sujeto con su propia vivencia, es ese algo que le sucede a sí mismo, que no está fuera, sino adentro del sujeto, y no puede ser reducido a simples hechos, palabras, acciones y limitarlo a la descripción; puede ser descrito y enunciado después de vivido. Pero la sensación y la propia experiencia siempre van a ser más avasalladoras que las propias palabras que las describen, debido a que la experiencia compromete la totalidad del ser, es decir, todo su sistema propioceptivo y exteroceptivo³. De

³ “El Sistema Propioceptivo es el sistema mediante el cual el cerebro recibe la información sobre la posición y el movimiento de las partes del cuerpo entre sí y en relación a su base de soporte. Esto se produce a través de una serie de receptores distribuidos por todo el organismo. La sensibilidad propioceptiva es extraordinariamente importante en la vida de relación del ser humano. Esta información es muy precisa sobre los movimientos rápidos y contribuye a mantener el tono muscular, desencadenando la mayor parte de los reflejos que mantienen el equilibrio. En colaboración con la vista, la sensibilidad propioceptiva tiene vital importancia en la coordinación del movimiento: acción de músculos agonistas – antagonistas, sinérgicos y fijadores, de modo tal que la resultante final sea un desplazamiento del cuerpo”. (Miñambres, s. f.). “Exteroceptivo se refiere tanto a todos esos estímulos que tienen su origen fuera de nuestro cuerpo como a los receptores sensoriales que los reciben. Los receptores exteroceptivos, que habilitan vías de modalidad sensorial exteroceptivas, se encuentran

esta manera, se le proporciona al sujeto el lugar central dentro de la experiencia, sin importar que el acontecimiento sea externo a él mismo, pues es el que pone en movimiento al sujeto, el que le da el lugar dentro de la experiencia, sin ser un suceso que pasa fuera del sujeto, ya que el sujeto mismo es la experiencia en sí, puesto que es donde ella sucede y tiene diversas posibilidades de existencia al interior de un suceso, como lo sostiene Larrosa (2006):

El lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (p. 89).

Es un acontecimiento subjetivo, puesto que es el sujeto es quien vive la experiencia y por lo tanto, a pesar de que se presente en un espacio compartido, es única, porque es un hecho que se genera dentro de sí mismo, pero lleva consigo un movimiento de respuesta. La experiencia es vivenciada desde la particularidad dentro del colectivo, es transformada y experimentada a partir de la singularidad del sujeto, con relación al colectivo y a eso otro. Esa respuesta está en consonancia con el encuentro del acontecimiento externo y es esa exterioridad la que demarca la forma en que el sujeto se relaciona con el acontecimiento que le afecta directamente en lo que es, en lo que piensa, en lo que siente, en lo que desea, en lo que sabe, en lo que interpreta, en cómo reacciona, en cómo se relaciona con lo otro, con el otro, cómo se manifiestan sus representaciones, sus ideas, etcétera. Así, cuando se habla del sujeto de la experiencia se hace referencia a un sujeto expuesto, abierto, sensible, que está en resonancia con eso que sucede y que le sucede a la vez, “es un sujeto abierto a su propia transformación” (Larrosa, 2006, p. 90). Por lo tanto, el sujeto vive su propia transformación dentro de la experiencia, es activo dentro de ese algo que lo interpela de manera frontal. Entonces, es allí, en esa serie de acontecimientos que el sujeto aprende, se interpela, se

en la piel, ya sea en la dermis o la epidermis. El sistema exteroceptivo es un conjunto de receptores sensitivos formado por órganos terminales sensitivos especiales distribuidos por la piel y las mucosas que reciben los estímulos de origen exterior y los nervios aferentes que llevan la información sensitiva aferente al sistema nervioso central”. (Pérez, 2016).

cuestiona, desaparece, se forma y transforma. Por lo tanto, es innegable el carácter formativo de la experiencia, ya sea dentro de un espacio de formación formal o no formal, pues la experiencia le posibilita al sujeto entablar diálogos desde sus propios referentes, formando su ser a partir de cada una de las vivencias que construye o deconstruye, y que le son significativas. La experiencia es algo que le sucede a alguien o, dicho de otro modo, la experiencia es para cada cual propia y por ello lleva su significación particular. La significación es lo que hace que un acontecimiento sea experiencia para un sujeto. Se tiene entonces aquí una apertura sobre la dimensión de la experiencia y cómo ésta se relaciona y actúa en concordancia con el sujeto. De esta manera, cabe reconocer los tres aspectos fundamentales de la experiencia:

1. La experiencia es una relación con algo externo, algo que no está inmerso dentro del sujeto.
2. La experiencia es un hecho que tiene lugar en el sujeto, es decir, implica la totalidad del sí mismo, el ponerse en riesgo, el estar abierto a que algo le suceda y le transforme; por lo tanto, hace que el sujeto sea otro de lo que es, entable un diálogo desde sí con ese otro transformado, a partir de los acontecimientos que vivencia.
3. La experiencia es un movimiento dialógico, es una relación en la que algo le pasa al sujeto y ese algo genera una respuesta del sujeto sobre ese algo, y en esas devoluciones, los dos sufren afectaciones.

Por lo anterior, la experiencia es un acontecimiento que posibilita el encuentro del sujeto con sí mismo y con otro, y con un algo denominado por Larrosa como “*eso*”, que a su vez la codifica y la transforma. Por consiguiente, el lugar de la experiencia es irrepetible a pesar de que sea el mismo lugar o el mismo acontecimiento, debido a que el sujeto es transformado y esta transformación lo interpela, lo sorprende, lo constituye, lo pone en otro lugar dentro de sí y fuera de sí. En tal sentido, las sensaciones detonadas y las significaciones construidas a partir de la experiencia son únicas e incomparables, pero generarán en el sujeto patrones de identificación con el acontecimiento, lo que lo lleva a construir memorias que, al

establecerlas, logrará instaurar diferencias sustanciales entre acontecimientos, a pesar que sea él mismo; así, cada experiencia supone un acontecimiento único para los sujetos.

5.1.1 ¿Qué es la Experiencia artística?

Si se parte de comprender lo que es la experiencia y cómo se relaciona con el sujeto, la Experiencia artística se centra en el sujeto y la relación directa con el afuera. El exterior o ese algo que está fuera es el que interpela al interior del sujeto, brindándole la posibilidad de interpretar y transformar las representaciones propias del afuera, en relación con su propia visión e interpretación del mundo material al que pertenece, con lo que se generan estados de reflexión entre el sujeto, lo cultural, lo histórico y el entorno. Es bajo estos parámetros que el arte es un medio que posee la capacidad de dialogar entre el sujeto y el mundo que lo circunda. Por consiguiente, los elementos que influyen la Experiencia artística, devienen de manera directa de los agentes relevantes del arte que están en constante tensión con el entorno social, cultural, político e histórico del sujeto.

Por lo tanto, la relación que surge entre la obra de arte, la creación y la percepción del sujeto (artista-espectador) está direccionada por la cadena de sentidos y significados compartidos. En este sentido, los “modos de relación que afectan a la percepción y la rearman (...) desde su específica codificación estética son capaces de alcanzar la organización más general de la experiencia” (Dewey, 2008, p. XIII) sin caer en un orden establecido, puesto que la Experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre. Puede ser intencional o no intencional, donde el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno y, en estas lecturas, el sujeto-artista, conecta su sensibilidad con la racionalidad para establecer marcos de referencia entre su singularidad y la interacción constante con su entorno. En esta mediación es donde nace el producto artístico, en constante reorganización de significados, a partir de la relación perceptiva de quien se relaciona con él.

De ahí que la Experiencia artística se funda en los parámetros de la experiencia originaria como lo expone López (1991, citando a Larrosa, 2006), “el hombre debe

arriesgarse a salir de sí para entregarse confiadamente a una realidad que, en principio, se presenta distinta, distante y ajena” (p. 14), para lograr relacionarse en su totalidad con el mundo material, a partir de la suma de experiencias vitales que le ofrece el entorno. Bajo estas realidades diversas, aparece un factor en común que las relaciona directamente, se refiere a la estética.

La estética le permite al sujeto lograr relacionar la realidad que ve, con lo que percibe y siente, ya que la forma en que el sujeto concibe lo bello está determinado por las formas en que se relaciona, vive y experimenta los acontecimientos propios de su entorno. Son este cúmulo de acontecimientos experienciales los que le permiten establecer e identificar la relación visceral (lo que siente y percibe) en correspondencia con la lógica racional (lo que comprende sobre lo que ve), que lo llevan a estados de reflexión sobre lo que está viviendo. Entonces, cada experiencia artístico-estética que vive el sujeto es única por su singularidad.

Por lo anteriormente dicho, la Experiencia artística no puede ser concebida sin la experiencia estética. Según Claramonte (2008, respecto a las ideas de Dewey, 2008), la experiencia estética no puede ser pensada como una experiencia tal cual (p. XIV). La experiencia tiene un factor estético, que deviene de una estructura específica que determina el tipo de relación entre el sujeto y el objeto artístico. Si bien “el arte insinúa posibilidades de relaciones humanas” (Claramonte, 2008, p. XIV), están determinadas por las formas de relación entre el sujeto y la obra de arte, donde la codificación propuesta por la obra de arte no es fija, es polisémica y rizomática⁴, es decir, es un código abierto a las posibilidades y

⁴ “La polisemia consiste en la capacidad que posee un objeto o evento artístico de tener o, mejor dicho, permitir *múltiples significados*. La cantidad exacta de tales significados no se puede determinar ya que depende en gran medida de la capacidad significadora que posea cada individuo que vea la obra”. (Valcárcel, 2011). Lo rizomático es tomado por Deleuze y Guattari (2002) desde aspectos propios de la naturaleza biológica con relación al signo y al lenguaje, que puede usarse como metáfora para su aplicabilidad en el arte y la pedagogía. Entonces, lo rizomático hace referencia a la conexión y relación de los conceptos, que no son fijos sino trasmutables; pueden estar en constante transformación para ofrecer una serie de significaciones que, a su vez se refuerzan o se invalidan en tanto el sujeto está en constante movimiento, amplitud y transformación sobre lo que conoce. Para ello establecieron 6 ítems que caracterizan al rizoma: principios de conexión y de heterogeneidad; principio de multiplicidad; principio de ruptura a significante; y principio de cartografía y calcomanía. (pp. 9-29).

perceptivas del sujeto, y es allí que la noción estética que posee el sujeto puede ajustarse o no, al concepto expuesto por la obra de arte surgiendo un “arte relacional” (Claramonte, 2008, p. XVII), que refiere la experiencia estética como vivencia, en donde interviene la recepción estética, el sujeto es agente activo desde sus creencias, deseos, posibilidades vitales, representaciones, ideas, etcétera. Por consiguiente, es sujeto abierto, dispuesto a que la Experiencia artística lo permee, estableciendo así un diálogo de movimientos internos y externos, representado en acciones concretas que pueden ir desde el pensamiento hasta la acción física. Cuando el sujeto (artista-espectador) entra en relación presencial con el arte y la experiencia “las realidades que han mediado tal acceso pasan a un segundo plano discreto, sin desaparecer, y ganan una peculiar transparencia” (López, 1991, p. 15), puesto que la obra lo absorbe y este se siente invadido por ella. La concibe propia a modo de voz interior, configurándose en ella a medida que la experimenta, la vive y la configura con su presencia. Saber que no le pertenece, que no es suya, que, por el contrario, es singular y plural a la vez; característica que la hace trascendente, significativa, única e irrepetible. Así, la suma de corporeidades, objetos artísticos que habitan ese tiempo-espacio concreto, hace que las percepciones sensoriales de cada sujeto se vivan de manera única y se relacionen de una manera particular en el acontecimiento experiencial que vive.

En este sentido, “la obra es distinta pero no distante del él, el sujeto domina la obra en la medida que se permite ser dominado y permeado por ella” (López, 1991, p. 15); así, el arte es el responsable de aumentar la capacidad de comprensión, de reflexión y de relación del sujeto con su entorno. La relación entre el sujeto y la obra implica un modo de participación activo-receptiva, como lo describe López (1991):

Al interiorizar la obra, convirtiéndola en un impulso mismo de su acción artística, el intérprete entra con ella, en una relación de vecindad, de presencia. Y esta prespecialidad funda el verdadero conocimiento. La forma de conocer más perfecta no es la que realizamos con actitud incomprensida, objetivante, como un sujeto que se enfrenta a un objeto, sino la que llevamos por vía de encuentro, respondiendo a la apelación que nos dirige la realidad conocida (p. 15).

De este modo, se establece un campo de interacción que se media entre la realidad del sujeto y el objeto artístico, el cual parte de la relación que se teje entre los modos sociales que determinan la obra y la realidad de los sujetos que la viven, la presencian y la transforman. Así, la Experiencia artística es la que revela la posibilidad que tiene el sujeto de establecer medios de comprensión sobre su realidad y sobre realidades que le distan, mediante el encuentro con ese lugar que le es distante, pero que a la vez le es próximo. Le permite reconocer los modos diversos de habitar una realidad concreta y determinante, dentro de un periodo histórico-social específico, donde se articulan las realidades mutuas para dar así sentido al “complejo tejido del mundo, el mundo de cada cual, la trama de sus experiencias, sus campos energéticos y operacionales” (López, 1991, p. 17). El arte tiene consigo la capacidad de encarnar y revelar las realidades y acontecimientos del mundo, de una manera sensible y expresiva, a través de figuras experienciales que devienen de la realidad común.

De esta forma, la Experiencia artística surge en correspondencia con los acontecimientos que han llevado al sujeto a un acercamiento con el arte, en relación con su mundo tangible, en el cual intervienen las esferas de lo político, lo histórico, lo social, lo familiar, lo cultural, y las formas como el sujeto logra comprender y significar los acontecimientos vividos durante una experiencia. Estos factores constituyen al sujeto, lo determinan dentro de un cuerpo social, familiar y un momento histórico determinante. Es lo que le posibilita la comprensión y la mediación de la comunicación con la obra para lograr habitarla, comprenderla, descubrirla y transformarla. Así, la Experiencia artística es el medio de diálogo entre las esferas que constituyen al sujeto y su transformación le permite comprenderlas, habitarlas, significarlas, expresar lo que siente sobre lo que experimenta y aprecia, mediante el encuentro, donde interviene la emoción, la sensibilidad, la expresión, la apreciación y el intelecto como los medios que dialogan con la obra artística, sin dejar de lado lo que lo constituye como sujeto.

El diálogo que se gesta entre los elementos artísticos y el sujeto (espectador), constituyen las formas en que este explora, reconoce, transforma, crea y expresa, con la

finalidad de construir nuevos sentidos y nuevas formas de reconocer el mundo en que habita. Por lo tanto, la Experiencia artística es un diálogo de sentido que se centra en el origen mismo, en el retorno a las fuentes y su interpelación. Es el viaje a lo común desde lo particular, “es una experiencia de conocimiento corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral” (Huertas, García, Barbosa, Vásquez, Díaz, Rey, López, Suárez y Romero, 2007, p. 29). Es un escenario que atraviesa al sujeto en todas sus dimensiones, sin obviar lo que lo particulariza; por el contrario, es la particularidad la que lo hace parte de la obra, permitiéndole comunicar de múltiples formas el impacto del acontecimiento vivido y en la medida que lo comunica, lo transita, lo reconoce, le otorga sentido y lo re significa desde sus propios conocimientos, surgen los modos de transformación conscientes del sujeto.

Por consiguiente, le otorga un carácter polisémico sobre las formas en que ve, reconoce y participa en la realidad. El sujeto entra en una relación de unidad con los elementos de la obra artística, el autor y las materias que la componen, de manera entrañable y libre. El *encuentro* y entreveramiento de dos o más lenguajes es la unidad más alta que se origina durante la Experiencia artística, donde el uno no se sobrepone al otro, sino por el contrario, lo complementa.

Estas relaciones entre los lenguajes artísticos, el entorno y el sujeto, son las que revelan el carácter relacional de las realidades y los acontecimientos, llevan al sujeto a su desarrollo pleno, mediante acciones de expresión y creación. A medida que se crean estas relaciones con base en realidades existentes dentro de la obra, “la realidad gana en riqueza y complejidad” (López, 1991, p. 17), debido a que se relaciona el acontecimiento con la realidad original del sujeto y de este plano real surge la “verdad artística, que es en todo rigor un modo de verdad ‘poiética’ –creadora–. ‘El pensamiento poético hace vivir entre nosotros aquello que todavía no existe’, escribe Paul Valéry” (López, 1991, p. 18). En este sentido, dentro de la Experiencia artística, todo lo que no ha sido creado adquiere forma y sentido, mediante el encuentro, el movimiento y el desarrollo de acciones que se complementan y se transforman.

5.1.2 La Experiencia artística en la primera infancia

La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos, que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto; es indispensable reconocer estas facetas dentro del desarrollo de la etapa inicial. Si bien se reconoce que las nociones de exploración, imaginación, creatividad y transformación, entre otras, se hallan muy presentes en los niños y las niñas, también es importante reconocer a la primera infancia como determinante en el desarrollo de identidad del sujeto, en su dimensión humana.

El niño y la niña se reconocen como sujetos receptivos-activos dentro de la realidad que los circunda, frente a sus propios descubrimientos, retos, límites y posibilidades, las cuales reconocen mediante realidades relacionales que les ofrecen posibilidades de interacción, un espacio lúdico, donde el niño y la niña son capaces de adaptarse y reconocer su realidad.

Esta relación dialógica que enmarca al niño y a la niña con su entorno físico, establece una “forma de relación creadora con el entorno [y] tiene una precisa articulación interna que podemos denominar ‘lógica de la creatividad’ (López, 1991, p. 42). Esta lógica se determina por el pensamiento múltiple y diverso que manifiestan el niño y la niña en sus modos y formas de relacionarse y significar el mundo, a través de procesos lúdicos consientes, en los cuales se reconocen como protagonistas de la realidad co-creada. A su vez, fundan nexos con la realidad propia de su entorno ya que, “a lo largo de su infancia, los niños y las niñas son exploradores declarados del mundo que los rodea; todo lo que aprenden viven y sienten lo hacen a partir de un intercambio sensitivo con el entorno y con los otros” (Vargas, 2014, p. 41). De esta manera identifican factores significativos que los llevan a fomentar unidades de relación individual y colectiva.

La Experiencia artística en la primera infancia se sitúa de una manera relacional entre el niño y la niña y sus formas de aprendizaje, los lenguajes artísticos, las materias y los sujetos

que intervienen en ella. El aprendizaje del niño y la niña está determinado por su edad y etapa de desarrollo, su nivel socioeconómico, su cultura y el periodo histórico al que pertenece, y el entramado cultural es determinante en su desarrollo integral, como lo contempla la teoría sociocultural. Teniendo en cuenta estas variables, una de las maneras en las que los niños y las niñas se desarrollan y establecen criterios de comunicación, es mediante las interacciones que crean y fomentan con su entorno, a partir de la exploración y reconocimiento de sus cuerpos, de los objetos que los rodean y de los otros.

En consonancia, la Experiencia artística es un escenario flexible que implica ámbitos de mayor envergadura, que involucra aspectos comunicativos, relacionales y creativos, en donde el niño y la niña interlocutan desde su subjetividad, a través del encuentro con otros y con elementos que devienen del arte. Se trabaja desde valores estéticos que comprometen la apreciación, la experimentación y la exploración de materias, materiales y objetos, que son el centro de la vivencia individual y colectiva del niño y la niña. Al mismo tiempo, son el eje transformador de la experiencia, en donde “el arte se hace parte de la vida, del crecimiento y del desarrollo de las niñas y los niños” (Idartes, 2015, p. 30). Por lo tanto, permite en ellos otras formas de conocer y reconocer el mundo, a los otros y a sí mismos, y amplía su capacidad relacional y comunicativa con el entorno.

Entonces, la Experiencia artística para su desarrollo y sus intermediaciones con la primera infancia, se orienta bajo unos criterios de base que posibilitan la creación y producción de sentidos de los niños y las niñas, a saber: Cuerpo, espacio, materias, interacciones, territorio y tiempo. Estas categorías han sido identificadas bajo el marco del programa Nidos - Arte en Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes desarrollado desde el 2013, como aquellas que posibilitan el encuentro y la interacción del niño y la niña con el objeto artístico. Sin embargo, es importante aclarar que esta investigación se centra solo en tres de estos criterios: Cuerpo, materias y espacio. Estos estamentos se seleccionan debido a que el cuerpo es reconocido como primer territorio de habitabilidad del ser humano y este el que determina la existencia del sujeto, es estamento indispensable para que ocurran las interacciones entre el sí mismo y el otro. En cuanto a las materias, son las que intervienen

o propician las interacciones entre los niños y las niñas y el espacio es el lugar que mediante la adaptación, escenificación y creación de atmosferas se convierte en elemento fundamental para que los niños y las niñas se sumerjan en un mundo ficcional, que posibilita la emergencia de sus motivaciones, pensamientos y formas de interactuar y relacionarse con los otros, desde sí mismos.

5.1.2.1 Cuerpo.

El cuerpo dentro de la Experiencia artística ha sido entendido de manera integral. No se establecen divisiones entre mente-cuerpo, por el contrario, se concibe como una unidad poseedora de sentido consiente, es decir, se comprende al cuerpo desde su carácter polisémico y transformador, acorde a los diferentes contextos, vivencias y experiencias transitadas por el sujeto. Así, el “cuerpo es una materia autorreferencial: no repite nada que esté fuera de sí mismo, no es la expresión de una idea o de una psicología” (Pavis, 2000, p. 107). El cuerpo es la materia que el sujeto utiliza para expresarse y comunicar, el cual se transforma y se codifica según sus propios criterios. Desde la noción de auto referencia de sí mismo, el cuerpo se emplaza como acción viviente y polisémica, convirtiéndose en su propio referente dentro de la Experiencia artística, puesto que la experiencia es transitada por el cuerpo, es decir, “que se vive (...) como conciencia y como instante, memoria y sensación de sí mismo. Todo lenguaje artístico implica al cuerpo” (Atuesta, 2018, p. 12). El cuerpo siente, percibe, expresa, reconoce y problematiza su realidad, a través de acciones concretas que lo particularizan y lo definen dentro del colectivo; acciones relacionadas directamente con el medio al que pertenecen el niño y la niña.

Por lo anterior, es relevante resaltar que el cuerpo contiene dos aspectos fundamentales como lo mencionan Barba y Savarese (1990); el primero, en el nivel cotidiano que refiere al cuerpo heredado “por nuestra cultura, nuestra condición social y nuestro oficio” (p. 20) y el segundo, en la técnica extra cotidiana que esencialmente hace referencia a los movimientos que no son conscientes, pero que están determinados por el ámbito cultural (Barba y Savarese, 1990). Así, el cuerpo adquiere un valor significativo en la Experiencia

artística, puesto que se concibe como primer territorio vivencial, que determina y posibilita las formas de relación entre los niños y las niñas.

5.1.2.2 Materias.

Las materias son comprendidas dentro del marco de la Experiencia artística, como los objetos o elementos elaborados por los artistas para el desarrollo de la experiencia, “son vehículos de intercambio de información e interacción entre los participantes” (Atuesta, 2018, p. 12), los cuales son interpretados, re significados y transformados según el conocimiento particular del niño y de la niña, a través de interacciones que le permiten aceptar, reconocer y vincularse con la realidad artística implantada dentro de la experiencia. A su vez, dichos elementos posibilitan en los niños y las niñas, la interacción desde distintos lugares de reconocimiento que “invitan al niño a sentir, a experimentar, a realizar juegos simbólicos, en los que transforman los objetos, algunas veces su cuerpo como una materia y los cuerpos de los otros” (Idartes, 2015, p. 177). De esta manera, se les promueven nuevas formas de relacionarse con el mundo que les rodea y con los otros, mediante la aproximación a su realidad particular, en intermediación con la colectiva.

5.1.2.3 Espacio.

El espacio es definido como los “ecosistemas de las experiencias” (Atuesta, 2018, p. 13), el cual es susceptible a cambios estéticos, desde instalaciones plásticas, sonoras e imaginativas, para brindar la posibilidad de ser habitados de diversas formas. Puede ser transformado y resignificado por los niños y las niñas, de tal manera que, el espacio no solo alude al lugar físico, sino que también es concebido como el lugar que ocupa el cuerpo con relación al otro, al objeto, a la distancia, al rededor. También es reconocido como ese plano afectivo, simbólico, sensible, expresivo, donde el niño y la niña logran comunicarse, expresarse, existir en relación con los otros, a través de sus sentidos. Propicia formas de habitar que parten del diálogo entre cuerpo-mente-espacio, donde el niño y la niña logran reconocer y relacionarse con las imágenes, unas tras otras, a través de “procesos sensoriales” categorizados por Jiménez (2009) como:

Percepción: Es el proceso constructivo donde la persona organiza e interpreta datos sensoriales (de los sentidos) en relación a (sic) su experiencia. (...)

El espacio: Es el marco de referencia, o mejor dicho el lugar en donde percibimos los objetos: un teatro, una sala de concierto, una galería de arte, entre otros.

La percepción espacio: Es la relación entre los objetos y la información que llega al individuo a través de los siguientes procesos sensoriales:

Cinestésica: Sensación producida por el movimiento.

Háptica: en relación al (sic) tacto.

Auditivo: Localización espacial del sonido.

Visual: Orientación, localización y cambios de posición del objeto.

Así, al poseer estos criterios en su creación, la Experiencia artística no solo se basa en la intermediación de los lenguajes artísticos bajo la creación y relación de un objeto artístico u obra, sino por el contrario, se fundamenta en el sentido de brindar un lugar de confluencia de lenguajes artísticos y transdisciplinarios. Dicho escenario se basa en la vivencia subjetiva del niño y niña, a partir de la intermediación del arte, para fomentar el encuentro, el reconocimiento del sí y del entorno. A ello, Lozano (2019, citando a Galeano, 2015), menciona:

Las experiencias son el patrimonio de la mente para generar conocimiento en un tránsito que tiene su inicio en la **experiencia sensorial-motriz**, que poco a poco se transforma (sin auto anularse) en **experiencia simbólica** cuando el niño es capaz de representarse con eficacia, sus mapas conscientes del mundo: para así finalmente convertirse en **conocimiento concreto, emergente, creativo** (p. 52).

Entonces, la Experiencia artística es un lugar atemporal, flexible y moldeable por los niños y las niñas. Les brinda la posibilidad de transitarla según sus tiempos, posibilidades y modos de representación e interpretación de su mundo particular en relación con el colectivo.

5.2. Primera Infancia

En este apartado se aborda la noción de primera infancia con relación a la política pública y como esta ha incorporado el arte como elemento para el desarrollo integral de los niños y las niñas de la ciudad. Para ello se enuncian algunas de las iniciativas que fundamentan la formación y el desarrollo de los niños y las niñas. A su vez se esclarece que las políticas enunciadas al interior de este capítulo, se abordan de manera contextual más no se realiza un análisis a profundidad, debido a que no es la intencionalidad de la investigación.

5.2.1 El arte y su incidencia en la atención a la primera infancia.

Las políticas diseñadas por entidades internacionales como Unicef y otras organizaciones que se preocupan por el cuidado social y la protección integral de los niños y las niñas, marcaron el desarrollo del marco legal para la infancia en Colombia. Si bien se habían generado promulgaciones de ley desde 1968, que velaban por el saber-verdad y productividad de la infancia en el auge del desarrollo productivo del país, es solo hasta 1989 que el Estado colombiano empieza a visibilizar, desde su función social, las condiciones de los niños y las niñas. Se encuentran circunstancias como desnutrición, pobreza, trabajo infantil, vinculación de menores de edad a los grupos al margen de la ley (guerrillas), entre otras condiciones, que carecían de toda protección por parte del Estado. Por lo tanto, surge un conjunto de modificaciones sobre la visión de la vida de los niños y las niñas del país, a través de plataformas jurídico-políticas que buscaron centralizar la condición de sujeto de derechos, planteada por la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Para ello, se establecieron normas nacionales que parten de la Ley 12 de 1991, donde Colombia adquiere un deber para la protección, cuidado y desarrollo de los niños y las niñas dentro del Estado social de derecho, como lo promulga la Asamblea Nacional Constituyente:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión (...) La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (ANCC, Art. 44).

Bajo estas premisas se implementan estrategias como: La Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia; la Ley 1804 de 2016 para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre; la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, entre otras, que propenden por la seguridad y el desarrollo integral de los niños y las niñas dentro del territorio. Por lo tanto, las transformaciones jurídicas y políticas que ha vivenciado el país desde la Constitución de 1991, han generado espacios de apertura y reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho activos, a partir del “reconocimiento de diferentes formas de transitar la infancia (...) de la diversidad cultural y el valor de otros sistemas de conocimiento en torno al cuidado de los niños; y la emergencia de recomposiciones socioculturales” (Amador, 2012, p. 6). La infancia empieza a reconocerse, no solo desde las diferencias raciales, sino desde su condición social, familiar, política y evolutiva, dentro de las dinámicas sociales, y se promueven estrategias de protección y espacios de participación, donde el niño y la niña logren expresar su individualidad a partir de la escucha, la interacción, la manifestación de su voz y el desarrollo de sus capacidades físicas e intelectuales.

Dentro de estas transformaciones políticas, la Ley General de Educación responde a las cualificaciones puntuales enunciadas, pues establece dentro del marco legal elementos sustanciales para el cuidado y el desarrollo de los niños y las niñas, desde los “aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Artículo 15). De ahí, se reconoce el papel activo del niño y la niña dentro del entramado educativo, social y cultural y, por tanto, poseen el

derecho de participar en escenarios culturales y artísticos que fomenten su desarrollo particular y colectivo.

Bajo estos preceptos, las instituciones nacionales se instituyeron en la garantía de derechos de los niños y las niñas, en correspondencia con las políticas internacionales que propendían su desarrollo integral. Así, el Estado colombiano decreta bajo el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, el desarrollo integral de la Primera Infancia como un derecho inaplazable, pues establece que “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (Artículo 29). Esta etapa vital del sujeto, posibilita las formas en que reconoce y se relaciona con el mundo que le rodea, y contempla un lugar dentro del entramado cultural, social, histórico, etcétera.

Por lo anterior, el arte y la cultura empiezan a tomar un rol importante dentro de la atención a la primera infancia, debido a que potencian y desarrollan la sensibilidad, a través de la experimentación y la apreciación estética. El niño y la niña instauran la relación desde su mundo interno con el externo, mediante la expresión comunicativa a partir de la manifestación simbólica, lo que les permite reconocer su ser en interacción constante con su mundo social.

En consonancia, es indispensable reconocer el lugar desde el que los entes jurídicos han orientado, concebido e implementado el arte y la cultura, a partir de la promulgación de políticas nacionales en correspondencia con las políticas internacionales, dentro de las estrategias educativas y sociales para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Cabe mencionar al Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, la cual enmarca a la Educación Artística como una de las áreas fundamentales para el desarrollo y el conocimiento, y la establece como área obligatoria en todas las instituciones educativas del país.

Por su parte, Bogotá como capital del país, ha desarrollado estrategias, mecanismos, prácticas y proyectos direccionados a la primera infancia que vinculen el arte en el desarrollo

integral de los niños y las niñas, con el fin de brindar respuesta a su situación actual. Para ello se han visibilizado las problemáticas socio-económicas, nutricionales y acerca de los grados de escolaridad de la población infantil de la ciudad y brindado escenarios que posibiliten su desarrollo integral. Para ello, se parte de reconocer que entidades del distrito como la Secretaría de Integración social, Salud y Educación ya “contaban, desde administraciones anteriores, con experiencia formal en la implementación de proyectos para la primera infancia” (AMB, SCRCD, 2014, p. 20). No obstante se presentan un número disminuido de iniciativas que fundamenten el arte y la cultura como ejes rectores en atención para la primera infancia. Se puede observar que la Secretaría de Educación del Distrito (SED) establece el *Currículo para la excelencia académica y la formación integral: orientaciones para el área de Educación Artística* en 2014, que reconoce importantes iniciativas anteriores como la organización curricular por ciclos, donde se establece la herramienta para la vida Corporeidad, Arte y Creatividad, así como el *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación inicial* (2013) que contempla el arte como un pilar en el desarrollo integral de la primera infancia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha participado y desarrollado trabajos intersectoriales para la atención de calidad en la primera infancia, bajo la Política *De Cero a Siempre*, establecida por la Ley 1804 del 2016, la cual pone en el centro a las mujeres gestantes y a los niños y las niñas, desde su nacimiento hasta los seis (6) años de edad, concibiéndolos como sujetos únicos, singulares y activos en su desarrollo político, social, familiar y cultural. A la vez, reconoce la corresponsabilidad entre Estado y familia en el desarrollo integral del niño y la niña.

Esta política puso en el centro del desarrollo de estrategias educativas intersectoriales a las mujeres gestantes, los niños y las niñas, en busca de reconocer su singularidad y generar estrategias de atención que les permitiera vincularse con la comunidad desde otras miradas. Para ello se planteó desde la mesa técnica intersectorial para la primera infancia, una participación del sector Cultura, Recreación y Deporte en los programas distritales direccionados a la primera infancia, comprometiendo su participación desde “conceptos de

cultura y de arte y su relación con la formación de niños y niñas, con la intención de que no se comprenda la atención desde el sector como un servicio lúdico o desde la perspectiva del entretenimiento” (AMB, SCRCD, 2014, p. 20).

A partir de allí, se inició una revisión al interior del sector Cultura, Recreación y de las entidades adscritas para visibilizar las prácticas que se habían venido desarrollando con este grupo poblacional, lo que arrojó una serie de experiencias al interior del sector que abordaban trabajos con la primera infancia en las localidades del distrito, como conciertos didácticos, rutas arqueológicas, visitas al planetario Distrital y tejedores de sociedad, entre otras. Esto puso en evidencia que el sector Cultura, Recreación y Deporte presidía intervenciones e iniciativas significativas con la primera infancia; no obstante, faltaba estructuración conceptual que respondiera al Plan de Desarrollo Distrital (AMB, SCRCD, 2014).

Bajo esta iniciativa se implementó el modelo de atención comunitario, a través de una dupla integrada por un artista profesional y otro comunitario que desarrollarían su práctica en espacios no convencionales de la ciudad, desde los componentes de música, arte, y actividad física. Para ello se designó a las entidades adscritas al sector como Idartes para el desarrollo de esta labor. Para ello,

se abordaron los siguientes temas: políticas vigentes en primera infancia - perspectiva de enfoque de derechos, movilización social y enfoque diferencial-; la dimensión formativa-pedagógica del modelo; experiencias y estrategias para el componente de Formación de formadores y de Sistematización; experiencias y estrategias para el componente de Producción y creación de materiales y contenidos; experiencias y estrategias para el componente de Seguimiento y evaluación. Como el modelo del sector para la atención de la primera infancia tiene un enfoque predominantemente formativo, se hizo énfasis en lo relativo a lo pedagógico y a los requerimientos operativos para la construcción de orientaciones para la implementación que daría inicio en 2013. (AMB, SCRCD, 2014, p. 22).

A partir de allí, implementar métodos de atención comunitarios como el programa *Tejedores de sociedad* (2013) que luego fueron reconocidos como *Tejedores de vida* (2015), direccionado a la atención de mujeres gestantes, familias y comunidad, en las veinte localidades de la ciudad. Se desarrollaron actividades para el disfrute, la apreciación artística, el reconocimiento y la construcción de identidad de sus participantes, a través del diálogo y el encuentro en espacios destinados para esta labor. Al mismo tiempo se implementó la jornada de 40 por 40 (jornada escolar a 40 horas por 40 semanas) suscrita bajo el *Currículo para la excelencia académica*, en el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, en diferentes instituciones educativas distritales de la ciudad, con el fin de brindar una atención integral a la primera infancia en la que versaban los lenguajes artísticos, en articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto de Aula (PDA). Así, se buscaba fortalecer las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas a partir de las artes, desde el diálogo y la posibilidad de otras formas de divulgación y presentación de las problemáticas que transitan la escuela y los contenidos que se desplegaban en el espacio áulico.

De esta manera, el arte para el niño y la niña “puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones puede convertirse en el amigo al cual se retorna naturalmente cada vez que algo (...) [les] molesta, aun inconscientemente, el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas” (Lowenfeld, 1958, p. 8).

El arte se convierte en una intermediación entre el niño, la niña y el cuerpo social, puesto que les posibilita medios de interpretación y des-codificación del mundo material al que pertenecen, en tanto encuentran los mecanismos de expresión de su mundo interno en concordancia con su personalidad y sus deseos interiores.

5.2.2 El desarrollo artístico del niño y la niña

El arte en edad temprana es fundamental debido a que el sujeto forma y desarrolla rasgos característicos de su personalidad en este ciclo vital. “El arte es algo más que un pasatiempo; es una comunicación significativa consigo mismo, es la selección de todas aquellas cosas de su medio con las cuales se identifica” (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 49).

Asimismo, influye en cómo el niño y la niña, al llegar a una edad adulta, interpretará, reconocerá y se relacionará con el mundo externo, en relación con sus necesidades y pulsaciones internas. Así, al estar el arte vinculado en el desarrollo de los seres humanos durante la primera etapa vital, contribuirá en la construcción de los campos cognitivos, sensoriales, emocionales, corporales y sociales.

El niño y la niña desarrollan su subjetividad a través de la experimentación y el encuentro con el otro, que les permite encontrarse y construirse en la medida que se comunican desde su corporeidad y se hacen conscientes de la misma. De este modo, los niños y las niñas aprenden mediante la experimentación, siendo el arte el medio maleable y flexible que les contribuye para materializar sus pensamientos en acciones concretas, ya sean desde lo sonoro, lo corporal, lo plástico y lo narrativo. “Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será” (Vigotsky, 2009, p. 18). De este modo, se puede enunciar que cada acción que realizan el niño y la niña, a través de los lenguajes artísticos, refleja de manera exacta sus sentimientos, su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su capacidad perceptiva, su capacidad creadora, su gusto estético y las interpretaciones y representaciones de su desarrollo social.

En consecuencia, se evidencia que, si el arte ofrece diversas posibilidades en el desarrollo de los niños y las niñas, a través de la experimentación, es de suma importancia comprender cómo estas manifestaciones se presentan en las etapas del desarrollo. Para ello, se toma la clasificación planteada por Lowenfeld y Lambert (1980) quien discrimina cuatro etapas del desarrollo artístico en el niño y la niña: i) Etapa de garabateo (de dos a cuatro años); ii) Etapa pre esquemática (de cuatro a siete años); iii) Etapa Esquemática: La obtención de un concepto de forma (de siete a nueve años) y iv) Etapa del comienzo del realismo: Edad de la pandilla (de nueve a doce años). No obstante, en este estudio el centro está en las dos primeras etapas, las cuales se examinan con más detalle, a continuación.

Etapa del garabateo (de dos a cuatro años). Los comienzos de la auto expresión.

Uno de los primeros medios que el niño y la niña utilizan para comunicarse es el movimiento, “la significación de los movimientos corporales como de las primeras fuentes de expresión y comunicación ya ha sido señalada por muchos psicólogos” (Lowenfeld, 1958, p. 75). Esta etapa es definitoria en el desarrollo de los niños y las niñas en el sentido que el primer trazo determina un paso muy importante en su desarrollo, pues es el inicio de la expresión y su relación con el mundo material y la significación de los objetos que le rodean. El niño y la niña le dan sentido a ese lugar, objeto y situación, a través de la expresión representada en trazos (garabatos) que simbolizan su emocionalidad y sensibilidad en relación con eso que observan y detallan.

Etapa pre esquemática (de cuatro a siete años). Primeros intentos de representación.

Esta etapa es la siguiente a la última etapa del garabateo con nombre, donde el niño y la niña realizan el tránsito entre su pensamiento kinestésico a la imaginación, que representa su emocionalidad en concordancia con su mundo real. Así, su capacidad creadora y de representación está enlazada con el mundo real de las formas y con la realidad que vive, puesto que “crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea” (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 147). Esta creación consiente de las formas que responde a una emocionalidad concreta, comienza a adquirir significado y sentido en los niños y las niñas, debido a que es la forma en que expresan su pensamiento, sus intereses de manera gráfica a través de movimientos concisos, es decir, los trazos y los movimientos ya no parten del desorden, sino que poseen un ordenamiento consiente desde la mente de los niños y las niñas.

5.2.3 El desarrollo del niño y la niña de tres (3) a seis (6) años y la influencia del contexto socio-cultural y psicosocial

Si se reconoce el desarrollo de los niños y las niñas como principio fundamental de la educación inicial, es pertinente partir de la concepción del desarrollo del sujeto, el cual inicia desde su concepción y termina al culminar su ciclo vital (muerte). Dicho esto, “el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (AMB, SDIS, 2013, p. 27). Es a través del desarrollo, que el niño y la niña construyen nuevas formas de comprender, significar, relacionar e interactuar con el mundo que les rodea, pues generan procesos cognitivos que les permiten construir estructuras de pensamiento más complejas y elaboradas. Así, el niño y la niña pueden entablar múltiples maneras de relación con el mundo y con su saber sobre el mismo y crean criterios propios sobre sí mismos y sobre el entorno.

El desarrollo de los niños y las niñas tiene un carácter social, debido a que es en la intermediación con el otro y el entorno que logran reconocerse y construirse; ha sido abordado desde distintas propuestas teóricas, que han realizado un aporte valioso. Sin embargo, en este estudio el centro está en las dimensiones del desarrollo desde el carácter relacional, teniendo en cuenta el carácter socio-cultural y psicosocial en la infancia.

El aprendizaje del niño y de la niña está determinado por la interacción con su contexto histórico-social, puesto que poseen en sí mismos un conocimiento propio que está determinado por el periodo histórico y social al que pertenecen. Este conocimiento previo es lo que les permite comprender los signos sociales establecidos dentro de esa sociedad a la que pertenecen. Los niños y las niñas tienen experiencias previas antes de entrar a la fase escolar; por tanto, el aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de sus vidas (Vigotsky, 1979). Así, al reconocer su entorno en la interacción constante que entablan con el otro y con el medio social, los niños y las niñas estimulan y activan una multiplicidad de procesos mentales que afloran en las interacciones. De esta manera, primero aparece la interacción social y luego la acción mental (psicológica), en donde interpretan y reinterpretan lo vivido. Esos procesos, que en cierta medida representan esas formas de

mediación social, son apropiados por los niños y las niñas durante el proceso de aprendizaje social, hasta convertirse en modos de relación, autorregulación y auto representación. De la misma manera, las interacciones que establecen los niños y las niñas con su medio social, posibilitan la manera en que se autodefinen, al reconocerse con el otro, ya sea desde su espacio familiar o escolar.

Con estos dos escenarios fundamentales para la construcción del autoconcepto en el niño y la niña, los primeros años de vida afianzan elementos fundamentales de la identidad y la personalidad, los cuales se ven reflejados en los procesos de socialización, como lo menciona Papalia, Duskin y Martorell (2012):

La imagen total de nuestros rasgos y capacidades (...) Es “una *construcción cognoscitiva* (...)” que determina la manera en que nos sentimos con nosotros mismos (...) El sentido del yo también tiene un aspecto social: los niños incorporan en su autoimagen su comprensión cada vez mayor de cómo los ven los demás. (p. 252).

Este concepto se empieza a desarrollar en la medida en que los niños y las niñas logran crear conciencia de su propia existencia. En edades de tres (3) a cuatro (4) años, parten del reconocimiento de sí, a partir de la creación de representaciones simples, de cómo se perciben, y su pensamiento salta de una característica a otra, sin conexiones lógicas. “En esta etapa [el niño] no puede imaginar que puede experimentar dos emociones a la vez (...) porque no puede considerar al mismo tiempo aspectos diferentes de sí mismo” (Papalia, Duskin y Martorell, 2012, p. 253); por lo tanto, se reconoce de manera dimensional, en donde por lo general solo exalta las cualidades positivas que lo constituyen.

De acuerdo con lo anterior, la auto representación está determinada por la relación e interacción activa que el niño y la niña establecen con sus pares, con los adultos, los cuidadores y las maestras y los maestros, puesto que el desarrollo de la personalidad y de la autoimagen está vinculada con la conducta pro social, la cual implica a otros. Por medio de las interacciones con otros, Los niños y las niñas logran desarrollar conductas que les

permiten relacionarse con el otro, a la vez que establecen rasgos empáticos e identifican modelos conductuales que imitan, con el fin de agradar al otro, para así entablar un diálogo, ya sea desde la palabra, desde la acción física o desde el juego. Cabe resaltar que el juego en esta etapa ordena, regula y direcciona la mente de los niños y las niñas, permitiéndoles establecer reglas que determinan su conducta, en relación con sus intereses y los otros que participan en la realidad ficcional que crean (Vigotsky, 1934/2014).

La situación ficcional que crean, les permite entablar una relación directa con el otro, donde logran crear una independencia de su ser en sí y de la del otro. Por lo tanto, se genera una emancipación entre lo que hacen, lo que ven y lo que comprenden de la situación, y los lleva al desarrollo del pensamiento divergente. Logran reconocer sus propias capacidades relacionándolas con el otro dentro del juego, donde la situación ficcional es el espacio relacional de significados, en el que cada objeto y/o cuerpo adquieren un rol de mediación y significado entre el mundo exterior y el interior de los niños y las niñas (Ruiz y Abad, 2011). Así, el objeto, el espacio y sus pares, adquieren una significación en los modos de representación de la realidad de los niños y las niñas, que contribuyen a la concepción de sí mismo y estas concepciones sobre sí están determinadas por las etapas de desarrollo en la que se encuentren.

5.3. Alteridad y otredad

En este capítulo se aborda el término de Alteridad – Otredad y la incidencia en el desarrollo social de los niños y las niñas, en relación con el arte y la infancia.

5.3.1 ¿Qué es y qué se entiende por alteridad?

El venir a ser otro: todo ello despliega en este proceso la relación reflexiva del ser, y su retorno así el reconocimiento de sí mismo, del uno a partir de lo otro (Samoná, 2014, p. 10).

Para entender la alteridad y la otredad dentro del contexto de esta investigación, debe partirse de que estos dos conceptos no son nada nuevos y han sido abordados por varios campos disciplinares, principalmente por la filosofía. La alteridad es una categoría que data desde la edad antigua, sus inicios se enraízan en el pensamiento de la Grecia antigua con Platón y Aristóteles; Platón sostenía que la alteridad era uno de los cinco géneros básicos del ser y para Aristóteles, la alteridad era algo más que la diversidad (González, 2009). Ello no refiere solo a las diferencias que se presentan entre especies o razas, sino por el contrario, se refiere a la diferencia sustancial que existe dentro de la misma especie, lo que hace semejanza, pero que a la vez difiere a uno, dentro de lo otro.

Bajo esta perspectiva, el sujeto tiene la capacidad de reconocer lo que le es diferente y aprender de sí mismo dentro de esas diferencias; entabla relaciones de continuidad y discontinuidad que le permiten conocer el yo a partir de eso otro. Bajo la luz de estas nociones, la alteridad es un elemento característico del ser, si se parte de la premisa que el hombre es un ser relacional: “yo no soy persona sino en relación con otro” (Carrasquilla, 1994 citado en González, 2009, p. 121). Así, la persona se construye a sí misma, a partir de las relaciones que entabla con el otro.

En este sentido, hablar de alteridad sin enunciar al otro o la otredad es imposible; puesto que si la alteridad, en un principio podría ser entendida como una división entre el yo y el otro, este otro referenciado, posee características sustanciales que lo definen como las costumbres, las tradiciones, su historia social, contexto geográfico, familiar, etcétera. No obstante, si la alteridad implica ponerse en el lugar del otro, alternando la perspectiva propia con la ajena (González, 2009), se fomenta un diálogo a partir del reconocimiento y el conocimiento sobre la diferencia de ese otro que, a la vez, es extraño, ajeno; confronta y establece un diálogo con el yo (sí mismo).

El otro es quien recibe, devuelve y construye mediante la apropiación o reconocimiento de los signos que los diferencian; “por eso, la alteridad no surge solo del hecho de reconocerse como diferente y único, sino de la posibilidad de ejercer interacción con los otros, de establecer comunicación” (Theodosiádis, 1996, p. 9). Por lo tanto, “la

alteridad es [el] eje central de la vinculación humana” (González, 2009). De esta manera, la alteridad implica el acto de reconocer y hacerse otro desde lo que los particulariza, es decir, implica vivir desde el otro y en relación constante con el otro, lo cual refiere la vinculación psicosocial del sujeto. Evidentemente esta relación no es idílica ni armoniosa, es un diálogo mediante el cual se puede reconocer el papel de sujeto, la semejanza y al mismo tiempo el exterior, a través de un encuentro, de un cara a cara con los otros. A su vez, se envuelve en un carácter de misterio como lo diría Lévinas (1993, citado por González, 2009) “un rostro en que el otro se da y al mismo tiempo se oculta” (p. 121).

Por todo ello, se reconoce algo de sí en el otro, pero a la vez se genera extrañeza o curiosidad por eso que no se conoce. Dentro de esta perspectiva se establece una vía de aprendizaje sobre el otro y con el otro. La vía para reconocer y conocer al otro se desarrolla a partir de la empatía, la cual posibilita el conocimiento del otro como un yo mismo, como un *alter ego*, donde reconozco similitudes de mi yo y exteriorizo las diferencias, en tanto no exclusión, sino como aprendizaje del mí mismo.

Sin embargo, al estar ligada a aspectos relacionales y reconocimientos de las diferencias y semejanzas que componen al sujeto, esta concepción se enmarca dentro de un carácter social y genera procesos en dos vías; una parte desde la construcción con el otro, y otro que, de manera indirecta, puede generar procesos de exclusión social. Esta exclusión está dada por las representaciones que se suscriben sobre el otro, desde la relación del yo (mí mismo) (Arruda, 1999). Las representaciones se generan por dos nociones; la primera está dada por la relación del sujeto con el afuera (lo que ve y representa)⁵ y la segunda por el adentro (la concepción del sí mismo vinculada a sus características físicas o la pertenencia a un grupo determinado) (Arruda 1999). Por consiguiente, la alteridad se enviste de un aire de

⁵ Características que están dadas por la cultura, la identidad social, histórica y familiar, lo que determina conductas comportamentales, signos específicos del lenguaje entre otras.

ipseidad⁶ donde “siempre está colocada en contrapunto: un no-yo de un yo, un otro, de un mismo” (Jodelet, 1998, como se citó en Arruda 1999).

En los andamiajes sociales, cuando se interviene la relación con el otro indiscutiblemente se produce alteridad, pero a la vez exclusión por las diferencias que lo caracterizan. Sin embargo, la alteridad no puede ser entendida solamente desde los procesos de aceptación o exclusión, puesto que su desarrollo está imbricado en toda forma de relación del ser humano, que está dada desde la gestación del hombre, es decir, el “otro” se visibiliza o emerge en la medida que el yo lo reconoce. Esta relación no solo puede ser entendida como el otro que está afuera, el extraño o el ajeno, sino también como la materialidad (objetos) que se relacionan con el yo (sí mismo). Claro está que estos objetos toman significación desde la otredad cuando son reconocidos por el yo, y este mismo se convierte en un objeto de interpelación del sí mismo. Así, el sujeto establece puntos de referencia y de encuentro entre su propia perspectiva, la que reconoce y crea con el otro. “El yo en cuanto yo se topa con su variedad o falta de contenido cuando está de cara frente al otro” (González, 2009, p. 119).

De ahí se infiere que la alteridad esta imbricada en el proceso de desarrollo social del sujeto; se añade que la relación del sujeto con él mismo está directamente relacionada con la comprensión de sí mismo, y esta comprensión es dada por medio del encuentro con ese otro y con lo otro que lo determina y, en algunos casos, lo califica. Así, los procesos que llevan consigo imbricada la relación con el otro, el medio social y familiar, están asociados a todas las acciones que el sujeto realiza desde el momento de su nacimiento y, por qué no decirlo, desde el momento de su gestación. En consonancia con lo anterior, las relaciones de alteridad están presentes desde la etapa gestacional y se relativizan con el alumbramiento; se van cimentando y transformando en el transcurso de la vida del sujeto.

Así, la primera etapa del ciclo vital del sujeto es determinante en la construcción subjetiva, social e identitaria, puesto que es en la infancia donde se construyen los cimientos

⁶ Carácter que hace que un individuo sea él mismo y diferente de otros. (Silva, 2002, p. 21).

de la personalidad del sujeto. Adicionalmente, a partir de la intermediación entre su yo y el mundo (otro o lo otro), el sujeto organiza núcleos de referencia que le permiten decodificar el mundo material en el que existe. A medida que genera estas estructuras mentales, desarrolla y organiza de manera sistémica y estructural el mundo externo en relación con su particularidad individual; en otras palabras, lo expuesto anteriormente es asunto de la alteridad.

5.3.2 Alteridad e infancia

La noción de alteridad es planteada desde el encuentro y la relación con el mundo social; permite que el sujeto se desarrolle desde instancias de lo subjetivo, familiar y social, lo cual le faculta para desarrollar su identidad y fortalecer aspectos de su personalidad. Es evidente que las relaciones de alteridad deben ser reconocidas y estudiadas en la etapa inicial del sujeto, debido a que el lugar dentro del cuerpo social está determinado por el reconocimiento del otro sobre el sí mismo; por ende, es relevante hablar de la alteridad y su relación con la infancia.

Se parte de que el desarrollo del infante está dado por la vinculación con el entorno social desde su nacimiento; el niño y la niña, desde sus primeros años de vida, tienen contacto con el mundo a través de la relación que establecen con su madre. Asimismo, podría decirse que este es el primer escalón de alteridad presente en la vida de los niños y las niñas. A partir del encuentro de lo propio (niño o niña) y el otro (madre), se enmarcan aspectos como el cuidado y la necesidad del niño y de la niña en sus primeros meses de vida. La madre y el bebé crean un microcosmos dialéctico, es decir, una estructura dialógica entre las acciones basadas en la respuesta y solución de las necesidades del bebé. La madre se convierte en una intérprete del mundo material del bebé y a su vez, les da sentido a esos requerimientos y lo involucra de manera directa y activa en el intercambio, siendo el niño y la niña emisores y receptores dentro del diálogo (Vargas, 2014).

El niño y la niña comienzan a instituir premisas del lenguaje que involucran gestualidad y movimientos concisos para manifestar sus intenciones, sentires y deseos.

Mediante este proceso el niño y la niña inician su inmersión al mundo externo, apropián y reconocen premisas del lenguaje por medio de su madre, a través de las relaciones de alternancia que se gestan en la comunicación. A medida que el niño y la niña crecen, el significado en relación con el mundo empieza a cambiar, debido a su etapa evolutiva. El niño y la niña, al entrar a los tres (3) años, inician a vivir su yo, a partir del vínculo social que empiezan a establecer. En este orden de ideas, el niño y la niña se reconocen comenzando a vivenciar el “ser otro” mediante juegos de representación o la creación de signos y símbolos que abstraen de su mundo material; de esta manera los reinterpretan según su grado de conciencia, unifican lo que ven y lo desarrollan, según su propia visión (Vigotsky, 1934/2014).

A los cinco (5) y seis (6) años, cuando el niño y la niña tienen mayor dominio de su cuerpo, las relaciones con el mundo desde su yo involucran directamente al otro. Es así que este otro es partícipe activo de su mundo interno por medio de la creación y experimentación de situaciones ficcionales que él mismo crea. “Por eso los niños que están en esa etapa son sujetos altamente expuestos a la influencia del medio, los otros y las experiencias que se les permite vivir” (Vargas, 2014, p. 41).

Los niños y las niñas en etapa inicial asumen el mundo desde su yo, en relación constante con la realidad, la cual implica movimiento dentro de sí mismos y que es materializado a través de su gestualidad y de acciones que recaen en el otro, ya sea este otro un objeto o un “tú”. Por ende, todo lo que aprenden, viven y sienten, entra en intermediación constante entre el mundo tangible y su mundo sensitivo en torno a los otros. Así, el niño y la niña reconocen y conocen su realidad y su individualidad desde el encuentro con los otros. Involucran su corporeidad a partir de los sentidos, las percepciones y las representaciones que elaboran del otro, mediante la vinculación del lenguaje corporal; ya sea a través de juegos o de la convivencia con ese otro.

Como resultado de estas interacciones con el otro, el niño y la niña van reconociendo su propia libertad sobre sus acciones, la cual se logra a través de la libertad del otro manifestada en el encuentro, donde se limitan y se construyen. Así, generan espacios en los

cuales sus diferencias sustanciales no se anulan, sino por el contrario, coexisten por medio del diálogo que se instaura en las interacciones del yo y el tu (el otro); otorgan una calificación singular al otro desde un interés individual, pero que es entendido por los dos debido a los símbolos que los unen dentro del entramado social que los determina (González, 2009).

Entonces, en este proceso de encuentro el niño y la niña van tomando conciencia de sí y del mundo en el que están inmersos. Su existencia se permea por experiencias previas que los constituyen en el desarrollo de su personalidad y les fomentan su identidad como lo enuncia González (2009, citando a Merleau-Ponty, 1996): “La empatía, el amor, la experiencia vivida expresan significaciones que el yo no constituye, sino que forman la identidad y el campo en el cual se puede establecer deliberadamente relaciones con los otros” (p. 123). Por esto, el reconocimiento y la conciencia que se desarrollan sobre el otro y con el otro, incluyen los factores de la identidad, la personalidad y la conciencia sobre las diferencias que están imbricadas en el niño y la niña, desde lo biológico, lo familiar y lo social. Así, “el mundo del otro y del mío son idénticos y diferentes” (González, 2009, p. 123), pero coexisten en la posibilidad del encuentro, a partir del reconocimiento y la distinción de ese otro, que lleva imbricado un mundo.

5.3.3 Alteridad y su relación con el arte

El arte ha estado relacionado con el hombre desde tiempos originarios. El arte es un barómetro de las acciones, de los momentos históricos, políticos, religiosos y de los contextos culturales por los que atraviesa una sociedad, a la vez que la cuestiona, la retrata y puede incluso, hasta modificarla. En este sentido, es indiscutible no hablar del arte y su relación con la alteridad, la cual podría ser un eje vital en el desarrollo artístico, puesto que el arte necesita de otro o de lo “otro” para poder manifestarse en el tiempo, como materia expresiva. Para ello, es indispensable la presencia de otro que observa lo creado, y hace posible que surja la estela de lo estético dentro del acto vivo, estático o musical, que otro crea para que otro observe o vivencie.

La experiencia esteto-artística traza modos relacionales entre el sujeto, el objeto y el espacio, elementos que son mediadores entre su exterioridad y su interioridad, a través de lo observable. La obra de arte es la experiencia de contacto entre el observador y los signos estéticos que le suscitan emociones y sensaciones, las cuales son interpretadas por el observador a partir del cúmulo de referentes previos. El mismo acontecimiento expresivo es vivenciado e interpretado desde múltiples ópticas referidas por el observador (espectador) y allí, el acontecimiento presenciado es comprendido desde múltiples ópticas sobre la misma materia expresiva. Dicho esto, se hablaría de alteridad, alternancia y otredad en el acontecimiento artístico, puesto que hay un auto posicionamiento del observador sobre el hecho artístico. El mismo acontecimiento da lugar al observador y el observado, al acto artístico.

Toda producción artística está mediada por la acción de otro que la interpela, la experimenta, la complementa, la resignifica y la crea. Si bien, toda creación artística se alimenta de “la sociedad, sus conductas, sus ideologías, sus dudas y sus certezas, sus conflictos y sus tabúes” (Elgea, 2006, parra 2). Es el arte el vehículo que posibilita el tránsito de estas situaciones a través de lenguajes de acción poética; quien se halla expuesto a sus lenguajes, visibiliza y comprende su realidad desde otros lugares, que implican la identificación, la asociación y la reflexión sobre la obra que ve y vive. Así, se genera en el sujeto una visión crítica sobre lo que ve y se le posibilita una forma de construcción de sí mismo, a partir del encuentro con eso otro que lo convoca, que es ajeno y externo, pero que a su vez lo identifica.

El sujeto encuentra la capacidad de vivir a través del otro, reconociéndose por medio de ese que le es ajeno, como lo sostiene González (2009), quien cita a Lévinas (1993) que “introduce el término reconocimiento concebido no como una relación idílica y armoniosa de comunión ni como una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo, exterior” (p. 121). Es esa exterioridad la que cuestiona y a la vez permite reconocer al otro desde sus semejanzas y

diferencias puesto que, lo externo lleva consigo algo de misterio, de rareza que genera en el sujeto un interés sobre ese otro que es diferente, pero a la vez semejante.

Por esto, el arte es fundamental en el desarrollo social del sujeto ya que amplía las formas en que se relaciona con el mundo. De la misma manera establece puntos de convergencia y divergencia de sí, en relación con el otro y con el mundo y desarrolla su identidad a partir del nexo con el otro y lo social. “Todas las identidades requieren otro: otro en cuya relación y a través del cual, se realiza la identidad de cada yo” (González, 2009, p. 122, citando a Laing, 1974). Así pues, la alteridad se halla imbricada en los procesos de creación y expresión artística, puesto que cada uno necesita del cuerpo social y del contacto cultural para su permanencia y desarrollo.

Es de resaltar que el arte, por ser un elemento de representación y expresión social, posibilita estrategias y brinda nuevas formas de comprender y habitar el mundo social y es pertinente en los espacios de prácticas educativas y pedagógicas, puesto que amplía, sitúa, convoca y construye nuevos lugares de enunciación para los niños y las niñas, a partir de las modificaciones de espacios, que les proporciona -a partir del encuentro-, generar experiencias compartidas que se significan de manera individual. Es allí en donde los niños y las niñas descubren factores de proximidad, mismidad, otredad y reconocimiento, en la medida que redescubren su propio rostro en el encuentro con ese otro, que es similar, pero a la vez es diferente. Es ese otro que es constante y familiar al interior del encuentro, que problematiza, cuestiona y modifica las formas de habitabilidad de los niños y las niñas al interior de la Experiencia artística, ya que se propicia que cada uno cargue de sentido y significado la experiencia vivida, a partir de los antecedentes particulares, de sus propios significados, consignas y demás modos de ser y estar con el colectivo. De esta manera, se asume la Experiencia artística como un escenario propiciador de encuentros y diálogos particulares desde las coincidencias mutuas, reconociendo que desde allí se aprenden o desarrollan las primeras manifestaciones de alteridad, permeadas por la presencia del otro, a partir de las relaciones de cercanía y proximidad que se gestan en las interacciones de los niños y las niñas a partir de esos objetos, materias y materiales, propios de la *Experiencia artística*.

6. Marco metodológico

La intención general de este capítulo es exponer la perspectiva metodológica, la cual se enmarca bajo un estudio de caso, con el paradigma cualitativo. El estudio abordó el trabajo de análisis de las experiencias artísticas desarrolladas en el programa Nidos, durante los años 2018-2019, en dos modalidades: laboratorios artísticos y encuentros grupales o territoriales, con la finalidad de que contribuyan a dar respuesta a los interrogantes que comprometen esta investigación.

6.1 Enfoque de investigación

La presente investigación es desarrollada desde un paradigma cualitativo, en la que se busca comprender y analizar el fenómeno que tiene que ver con la naturaleza o esencia de la realidad de la Experiencia artística, y como moviliza, fortalece y visibiliza las formas en que se dan las relaciones de alteridad en los niños y las niñas de tres a cinco años, al interior del programa NIDOS - arte para primera infancia del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) adscrito al sector Cultura, Recreación y Deporte de la ciudad de Bogotá. Por lo anterior, el paradigma cualitativo es pertinente para la investigación debido a que reconoce el sistema de cualidades y a la vez se sitúa en el sistema de relaciones cotidianas al interior del fenómeno de estudio, buscando esclarecer el entramado de los espacios cotidianos. Si partimos de la definición aristotélica de *cualidad* citado por De Azcárate (1875): “La cualidad es en primer lugar la diferencia que distingue la esencia” (tomo 10 p. 173-174); de esta manera, la concepción que la *cualidad* no puede ser reducida a una forma esquemática o estructural, sino que, por el contrario, pertenece esencialmente al individuo, un programa, un proyecto o una estructura que lo particulariza dentro del colectivo.

Entonces, el enfoque *cualitativo* ofrece por su naturaleza dialéctica y sistémica, entablar una relación horizontal entre el sujeto y el objeto de estudio. La Experiencia artística, al ser el objeto de estudio, tiene como finalidad exponer las formas como propicia los medios para visibilizar y fortalecer las diversas manifestaciones de las relaciones de alteridad en los niños y las niñas de tres a cinco años, al estar en articulación con escenarios de educación,

específicamente jardines de la Secretaría de Integración Social (SDIS), en articulación con el programa NIDOS - Arte para la Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes - Idartes.

Por lo anterior, el paradigma *cualitativo* posibilita a esta investigación establecer qué medios fortalecen las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años, a la vez que visibiliza la incidencia del arte en los escenarios educativos en los que se desarrolla la práctica artístico-pedagógica denominada Experiencia artística para la primera infancia, puesto que este paradigma se interesa, en especial, por las formas o maneras en que el mundo es comprendido, producido y experimentado, tanto por los contextos y los procesos que vinculan directamente la experiencia vivida y la perspectiva de sus participantes (Vasilachis, 2006).

A la vez que, por su naturaleza, permite la adaptabilidad al estudio de caso y su contexto, por tratarse de un tema único y posee determinadas características que ameritan un estudio riguroso y un acercamiento real al contexto de la Experiencia artística desarrollada en la localidad de Kennedy.

6.2 Diseño Metodológico

Esta investigación se desarrolló a través de un estudio de caso intrínseco, puesto que la principal finalidad de este estudio es analizar las particularidades propias de la Experiencia artística ejecutadas en los años 2018-2019 en el marco del programa NIDOS - arte para la primera infancia del Instituto Distrital de las Artes – Idartes, cuyo objetivo es crear e implementar experiencias artísticas para la los niños y las niñas menores de seis años en las veinte localidades de Bogotá. Su finalidad es propender el derecho de los niños y las niñas a los espacios de arte y cultura, a la vez de aportar al desarrollo integral en compañía de sus familiares, adultos cuidadores, maestros, artistas y demás agentes que incidan en el pleno desarrollo de esta población.

La estrategia del programa Nidos – arte para la primera infancia se inserta en los procesos de articulación con los programas del distrito adscritos al sector Cultura, Recreación

y Deporte. El programa Nidos - arte para la primera infancia propone estrategias variadas de atención a los niños y las niñas de la ciudad, para vivir y disfrutar las artes, generando desde su implementación procesos de investigación sobre la primera infancia, lo que lo ha llevado a posicionarse como un referente claro en el país, respecto a las intervenciones desde el arte con esta población, bajo una visión incluyente en la participación de la infancia en las dinámicas artísticas de la ciudad (Galeano, 2017).

Bajo esta comprensión, se encontró pertinente abordar la investigación desde el estudio de caso intrínseco, por las particularidades propias de las experiencias artísticas desarrolladas en el programa Nidos, una iniciativa que vincula la experiencia vivencial de los niños y las niñas en un trato directo con el arte.

6.2.1 Criterios de selección del caso

En estudios de este tipo, Simons (2009) refiere que debe decidirse que es lo que constituye el caso, es decir, el sistema delimitado, para lo cual debe identificarse la unidad singular para el análisis y en algunos casos, estas unidades de análisis pueden tener sub elementos y casos específicos. Se entiende como la unidad singular a la Experiencia artística desarrollada en el marco del programa Nidos - arte para la primera infancia, puesto que esta tiene unas generalidades inherentes a su construcción como lo son: la intención artística, la descripción de la experiencia, la observación sobre los participantes, los aprendizajes de los artistas, entre otros elementos. No obstante, también tiene particularidades de localidad a localidad, debido a los contextos y necesidades propias de los territorios y los ejes de investigación artística sobre los que trabaja cada una de las localidades.

Este estudio se desarrolló en la localidad número 8, reconocida como Kennedy. Siendo esta la segunda localidad en extensión urbana de la ciudad y la segunda en tamaño poblacional. Por lo anterior, la localidad de Kennedy tiene unas particularidades propias al interior de los contextos urbanísticos, es decir, las unidades de planeaciones zonales (UPZ) que la componen. Para este estudio se establecieron cinco criterios que permitieran responder la pregunta nuclear y dar respuesta a los objetivos, con relación a las intervenciones artísticas

desarrolladas en cada una de las UPZ asignadas por el Programa Nidos, a los artistas comunitarios de la localidad de Kennedy. Para ello se estableció.

1. Proximidad de la práctica artística comunitaria con la población y los contextos a atender.
2. El deseo y la implicación del investigador de estudiar dicho caso.
3. Accesibilidad al caso.
4. Que no existiesen vínculos previos del investigador con cada uno de los grupos a los que se les brindó la atención.

A partir de lo enunciado y siguiendo los postulados de Simons (2009) se estableció como unidad de análisis la *Experiencia artística* debido que a través de ella se realizaba la intervención en cada una de las instituciones direccionadas por el programa Nidos y esta ofrecía el medio para analizar las formas en que se presentaban las relaciones de alteridad en los niños y las niñas de tres a cinco años, con relación a los elementos propios de la experiencia.

6.2.2 Diseño del caso para trabajo en campo

Para el presente estudio se parte de la construcción de un diseño de caso, como lo plantea Simons (2009) quien afirma que “la investigación con estudio de caso, como cualquier investigación, necesita un diseño propio” (p. 54), que va construyéndose en la medida que se observa y se relaciona con la población de estudio. Bajo esta comprensión, se procedió a construir un diseño de caso que emergía en la práctica artística, para lo cual se partió de la pregunta que sustentó este estudio: ¿Cómo la Experiencia artística fortalece o pone en evidencia las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años?

Unidad de análisis.

Como se ha venido enunciando anteriormente el marco analítico utilizado para esta investigación tuvo lugar en las Experiencias artísticas desarrolladas por el programa NIDOS - Arte para la Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) que se enmarca dentro de las iniciativas distritales para la atención integral de la primera infancia, como

entidad adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD). El programa Nidos surge en primera instancia en el marco de la mesa técnica sectorial en donde el sector Cultura, Recreación y Deporte se adhiere a las líneas de atención para la primera infancia, como garante del derecho al arte y la cultura en los niños y las niñas del distrito. Se establece al arte como un espacio que no versa en el esparcimiento lúdico y entretenimiento (AMB, SCR D, 2014), y surge inicialmente como un proyecto denominado *Ambientes adecuados*, suscrito bajo el marco legal de la Ley 1098 de 2006, que en el capítulo II. Derechos y libertades define qué acciones y parámetros implementará el Estado para garantizar los derechos y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia de la ciudad. Bajo esta premisa, el proyecto de espacios adecuados se fundamenta en que

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan. (CRC, 2006, art. 30).

Con el fin de dar respuesta al Plan de desarrollo de la Bogotá humana 2012-2016 se desarrolla la modalidad de atención comunitaria, desde un trabajo en dupla que se constituye por un artista profesional y otro comunitario, para incentivar el diálogo entre la comunidad y el arte, con lo que se propició que los artistas comunitarios generaran nuevos imaginarios y representaciones de los territorios locales.

Posterior a ello, la iniciativa es denominada *Tejedores de sociedad* y luego, *Tejedores de vida*, manteniendo su actividad bajo el mismo plan de desarrollo. Durante este plan estratégico, el proyecto se centralizó en la intervención de espacios comunales para la promoción, apropiación y creación artística para los niños y las niñas de primera infancia en ámbito familiar, con el fin de afianzar los vínculos entre padres, madres, cuidadores y demás agentes que velan por el desarrollo integral de esta población.

Tras la culminación del Plan de desarrollo 2012-2016 y entrar en vigencia el plan de gobierno distrital *Bogotá Mejor para todos 2016-2020*, el proyecto se inscribe bajo la línea de construcción a comunidad, la cual buscaba consolidar espacios seguros y confiables para la comunidad, acompañados de un programa de cultura ciudadana y de estrategias que incrementaran el sentido de pertenencia, complementándose con espacios dedicados a la cultura, recreación y deporte (AMB, 2016).

Bajo este contexto, el proyecto *Tejedores de Vida* se inscribe en la estrategia de Programa y es nombrado *Nidos - arte para la primera infancia*, el cual mantiene su objetivo nuclear, pero inicia una transición de apertura hacia espacios educativos, manteniendo la atención a los espacios de ámbito familiar.

El proyecto trasciende a programa, bajo la Ley 1804 de 2016 para el desarrollo integral de la primera infancia *de Cero a Siempre* (CIPI, 2013) bajo el programa distrital intersectorial *Garantía al Desarrollo Integral de la primera infancia - Ser feliz creciendo feliz*, la cual se fundamenta en el asentamiento de las bases conceptuales, técnicas y de gestión para la atención en primera infancia:

La política de cero a siempre, en tanto política pública, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y las niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

Se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre

la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Lo anterior a través de la atención integral que debe asegurarse a cada individuo de acuerdo con su edad, contexto y condición (Ley 1804, 2016, art. 2).

Bajo el trabajo intersectorial, el programa Nidos se constituye como uno de los programas de intervención y práctica artística del distrito, perteneciente a las líneas de formación, creación y difusión de arte para la primera infancia del Instituto Distrital de las Artes - Idartes.

Experiencias tomadas para el análisis.

Las experiencias para este estudio fueron seleccionadas por conveniencia, debido a que formaban parte de las modalidades a las que se tenía acceso dentro del programa Nidos - arte para la primera infancia. Se focalizó en las Experiencias artísticas que fueron ejecutadas en la localidad de Kennedy, entre los años 2018 y 2019, desde el abordaje de dos modalidades para su realización, propuestas por el programa. Cabe mencionar que en 2018 se ejecutaron nueve experiencias desarrolladas en el Laboratorio UMBRA, un lugar diseñado para la exploración, investigación y experimentación, a partir de la luz (vista como materia dentro del programa). El laboratorio se encontraba ubicado en el Barrio Delicias, perteneciente a la UPZ Carvajal, dentro del Centro de Formación Artística CREA, el cual está orientado a la atención de niños y niñas de primera infancia de la modalidad Ámbito institucional (específicamente SDIS y ICBF) y comunidad. Esta modalidad enfatiza en brindar espacios para el goce y disfrute de los niños y las niñas de las instituciones, en donde cada una de las instituciones registradas para atención bajo la *modalidad de laboratorio*, cuenta con un espacio en cronograma de una vez por mes, por institución, en donde se atiende a la cobertura total del jardín o del hogar comunitario. Para ello se dispone un cronograma de atención de uno o tres días por institución, dependiendo de la cantidad de niveles y niños registrados. El objetivo primordial del Laboratorio artístico UMBRA es la exploración de la luz; la variable de atención que posee esta modalidad es que las instituciones se desplazan al espacio que

cuenta con toda una infraestructura para el trabajo con la primera infancia, desde su inmobiliario y desde las posibilidades artísticas.

Bajo esta modalidad se analizaron tres experiencias que, desde la perspectiva investigativa, contaban con elementos significativos desde el diálogo de los niños y las niñas con la materia, la luz y las interacciones que se propiciaban a partir del espacio, el movimiento y la indumentaria propia de la experiencia y que posibilitaba observar y analizar sus formas de relación, descubrimiento y reconocimiento de su mismidad en relación con el otro.

En la modalidad de *Encuentros grupales – Intervenciones Territoriales* desarrolladas en el 2019, las cuales hacen referencia a que los Artistas comunitarios⁷ realizan un desplazamiento a las instituciones que brindan atención a la primera infancia, específicamente jardines de la Secretaria de Integración Social (SDIS) y un pilotaje semestral con Secretaría de Educación (SED), se tenía la finalidad de brindar la atención artística a estas instituciones. De esta manera, la Experiencia artística se desplaza a los centros institucionales en donde se generan transformaciones espaciales a través de la creación de ambientaciones, escenografías o ambientes sonoros, que modifican el código espacial habitual de los niños y las niñas.

Las experiencias abordadas se desarrollaron con grupos establecidos por las instituciones de SDIS que corresponden a los niveles de Párvulos, Pre jardín y Jardín, con un número promedio de integrantes de dieciséis (16) a veinticuatro (24) niños y niñas por grupo, acompañados por un agente educativo y un auxiliar pedagógico; estos grupos tenían una atención de un encuentro por mes, es decir, uno semanal y de intensidad horaria de una hora. Para el marco de la SED y con el fin de dar respuesta a la solicitud de la Secretaría, la experiencia se desarrolló con grupos de Transición, con un número de veinticuatro (24) a

⁷ Nombre designado a los artistas-contratistas del Instituto Distrital de las Artes, los cuales desarrollan los procesos creativos e implementación de las experiencias en cada una de las modalidades; en adelante denominados como AC.

treinta (30) estudiantes; grupos que se encuentran en un espacio transitorio, entre el preescolar y básica primaria. En esta modalidad se desarrolló un encuentro trimestral, con una intensidad horaria de una hora.

Cada una de las modalidades por su naturaleza e intencionalidad tenían particularidades en las formas de atención que partían desde su infraestructura y espacialidad las cuales posibilitó a este estudio reconocer como el espacio y los elementos propios de la Experiencia artística influían en los modos y formas de relación de los niños y las niñas entre sí, con el espacio y con los elementos. Por lo tanto, las experiencias seleccionadas brindaron elementos particulares para responder la pregunta de investigación que sustenta este estudio.

Particularidades de las experiencias artísticas.

Tabla 1. Laboratorio UMBRA, 2018

Nombre de la Experiencia	Mes de ejecución	Código de dupla	Descripción	Número de anexo
Alebrijes, un viaje hacia la luz	Mayo	L18	Se caracterizó por transformar el espacio en un dispositivo, es decir, en un objeto que propiciaba las formas de relación y encuentro de los niños y las niñas, a partir de materias y materiales lumínicos. Esta experiencia contaba con una dramaturgia lumínica y sonora, la cual permitía los cambios de momentos y atmósferas de la Experiencia artística.	Anexo 1
Gea-Tierra	Octubre	L18	Se basó en la exploración de los colores cálidos a través de la luz, enfatizando en el color rojo, ámbar y amarillo. A su vez se creó una atmósfera que evocaba el centro de la tierra, sustentado bajo una narrativa de exploración al mundo subterráneo como justificación para trabajar en la oscuridad	Anexo 1

			parcial y dar protagonismo a los materiales lumínicos.	
Gea-Argua	Noviembre	L18	Se orientó en la exploración del estado sólido del agua y para ello se trabajó en la paleta de colores fríos. A su vez se construyó una dramaturgia desde la mitología oriental como línea de acción narrativa de la Experiencia artística, que posibilitara el encuentro de los niños y las niñas desde el diálogo.	Anexo 1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Experiencias 2019. Encuentros grupales

Nombre de la Experiencia	Mes de ejecución	Código de dupla	Descripción	Número de anexo
La máquina de habitar - El Lavatero	Mayo	D24	La experiencia enfatizó en la creación de un escenario móvil, que posibilitara la adecuación del espacio áulico de las instituciones. Para ello se creó una escenografía móvil, que partía de la concepción del espacio común, en donde surgía un encuentro intergeneracional, con el fin de llevar a los niños y las niñas a un reconocimiento de los espacios de la casa y como estos propiciaban otras formas de juego. Para ello se cimentó la dramaturgia en la mitología Muisca y se reconoció el papel de la diosa SIE como eje articulador de la experiencia.	Anexo 1
La siembra de los colores	Julio	D24	La experiencia se creó a partir de la observación de los alimentos que componían la dieta de los niños y las niñas en cada uno de los jardines y así se diseñó una dramaturgia que partía de la importancia de la siembra. Para	Anexo 1

			ello, la construcción de la escenografía y la ambientación estaban cimentadas en la mitología muisca y en la geometría sagrada. Con esta experiencia se buscaba que los niños y las niñas reconocieran la importancia de la siembra y el valor de los alimentos, al igual de las personas que intervienen en este proceso.	
Bochica- IE	Octubre	D24	Se caracterizó por la construcción de un espacio antropológico, en donde los niños y las niñas exploraban la zona arqueológica para hallar vestigios muisca que los guiaran hacia el camino de Bochica. Para ello debían recurrir al trabajo colaborativo y desde sus referentes, encontrar las formas y modos de llegar al camino de Bochica.	Anexo 1

Fuente: Elaboración propia.

Población con que se desarrolló las experiencias

La población que se abordó en este estudio estuvo conformada por niños y niñas de tres (3) a cinco (5) años de edad, pertenecientes a la localidad de Kennedy. En su mayoría los niños y las niñas participantes, provenían de los hogares promedio como se enunció en un apartado anterior. Algunos de los niños y las niñas se encontraban con medidas de protección, fuese por situaciones de violencia intrafamiliar o por provenir de familias desplazadas por la violencia, a causa del conflicto interno, lo que generaba que los niños y las niñas atendidos presentaran variables con relación a su solvencia económica. Esto se presentó como una generalidad, ya que los niños y las niñas atendidos en las diferentes UPZ de la localidad, presentaron diferencias que nutrieron este estudio, puesto que muchas de estas variables eran reconocidas por el medio social de los niños y las niñas, más no por ellos, lo que se hace evidente en el capítulo de análisis y resultados.

Los niños y las niñas atendidos bajo las dos modalidades en este estudio, no se enuncian de manera particular por el modelo de atención desarrollado por el programa Nidos - arte para la primera infancia, debido a que los artistas comunitarios para el desarrollo de su práctica no poseían documentos técnicos sobre las particularidades de cada uno de los niños y las niñas, dado que las intervenciones se realizaban una vez al mes en cada institución. Se reconocían las generalidades de los contextos institucionales y de las problemáticas generales de la localidad, atendiendo en promedio 260 a 300 niños en cada uno de los espacios asignados por el equipo de gestión territorial del programa, que desarrollaba y establecía las organizaciones, espacios e instituciones, en donde se efectuó cada una de las atenciones.

Para el desarrollo idóneo de la práctica artística, los niños y las niñas estuvieron en compañía de los agentes educativos y los auxiliares pedagógicos pertenecientes a las Instituciones adscritas a la Secretaría de Integración Social (SDIS), al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en acompañamiento de los agentes culturales, Artistas comunitarios (AC) y por el Equipo de Acompañantes artísticos pedagógicos (EAAT), quienes se hacían presentes, una vez al mes, en cada encuentro. Esta última figura acompaña todo el proceso de elaboración e investigación de la experiencia, en un encuentro semanal, en un espacio denominado FAP - Fortalecimiento artístico-pedagógico con los artistas territoriales de cada localidad; en este caso, Kennedy.

Los artistas comunitarios de la localidad pusieron su saber, esfuerzo y disposición en la creación de cada una de las experiencias artísticas, con el fin de dar respuesta a las particularidades territoriales y a los focos de investigación territorial desarrollados al interior del programa.

6.3 Instrumentos y técnicas de recolección

Partiendo del diseño de caso para el trabajo en campo y atendiendo la estructura de metodología de Simons (2009) se seleccionaron técnicas e instrumentos de su propuesta: la observación, la cual fue abordada desde la observación participante, puesto que las

experiencias estudiadas y analizadas fueron ejecutadas por una de las artistas que desarrolló esta investigación y para el pleno desarrollo de la Experiencia artística se requería el papel activo del agente cultural, en este caso del observador. A su vez, la observación fue registrada en los informes de sistematización artística desarrollados por el programa Nidos y en los diarios de campo contruidos a partir de las necesidades y emergencias propias del caso mismo. A su vez, se optó por la elaboración de matrices de análisis a partir de las observaciones, hallazgos y análisis de los instrumentos, con el fin de triangular la información para así facilitar el análisis y comprensión del caso.

A continuación, se presenta una descripción de los instrumentos y técnicas para el estudio del caso.

6.3.1 Sistematización artística en el programa NIDOS - Arte Primera Infancia, Idartes

Los informes de sistematización artística son el análisis, organización y descripción de los acontecimientos significativos identificados durante la Experiencia artística. Estos informes de sistematización no corresponden a la metodología de sistematización de experiencia, sino que se denominan de esta manera al interior del programa Nidos - arte para la primera infancia. Es un documento que permite el registro de lo acontecido en la experiencia, a la vez que registra la estructura y los criterios artístico - pedagógicos de cada una de las experiencias artísticas. Estos documentos fueron de apoyo sistemático en el análisis y reflexión de la investigación, en relación con las categorías de análisis nucleares como: Primera infancia y alteridad. Permitieron identificar los patrones secuenciales entre las formas reiterativas o significativas que permiten que la Experiencia artística visible, reconozca y fortalezca las relaciones de alteridad en los niños y las niñas de 3 a 5 años. Para ello, se analizaron tres (3) informes de sistematización artística correspondientes a 2018 y tres (3) de 2019.

Descripción de los ítems que componen los informes de sistematización artística en el programa Nidos - arte para la primera infancia 2018.

Los artistas: Se registra el nombre de la dupla de artistas que va a atender la institución designada, acompañado por una fotografía.

Nombre de la Experiencia artística: Se registra el nominativo de la experiencia que enmarca la temática central de la misma.

Mes: Se registra el mes en que se ejecuta la Experiencia artística.

Intención artística: Se registran las intencionalidades de los artistas para con la Experiencia artística que han creado y van a desarrollar en los diferentes entornos (ámbito familiar - institucional).

Referentes: Se registran los referentes teóricos, artísticos y estéticos que sustentan la estructura de la Experiencia artística.

Descripción de la experiencia artística: Se realiza una descripción detallada de la estructura de la Experiencia artística. Bajo este criterio se discrimina:

- **Ambientación:** Descripción de la escenografía o de la distribución de los elementos para la reorganización del espacio a partir de las intencionalidades artístico- creativas.

Dispositivos: Descripción de los materiales/objetos que se crean o desarrollan para la exploración e interacción de los niños y las niñas, que van a permitir la interacción entre ellos y ellas. **Momentos de la experiencia:** Se describe la escaleta de acciones a realizar por cada uno de los artistas y de las interacciones propuestas inicialmente para con los niños y las niñas.

Observación de los participantes: Se realiza un registro en forma de relato descriptivo, de una de las interacciones significativas sucedidas durante el desarrollo de la Experiencia artística.

Aprendizajes de los participantes: Se registra la enseñanza y el aprendizaje que los artistas adquirieron o reconocieron en cada una de las intervenciones.

Descripción de los ítems que componen los informes de sistematización artística en el programa Nidos - arte para la primera infancia 2019.

Los informes desarrollados para 2019, se sustentan en los informes de 2018; no obstante el programa Nidos incorpora al formato algunos ítems para dar mayor veracidad al registro de observación de los artistas al interior de las experiencias artísticas. Para ello, se realiza una descripción de los ítems que se incorporan siguiendo la estructura del formato.

Se mantienen los ítems de los artistas, nombre de la Experiencia artística, intención artística, referentes, ambientación, dispositivos, momentos, con la salvedad que son tomados como partes independientes de la descripción, es decir, cada uno tiene propia unidad de contenido o intención con relación al tema general y la intención artística. Se incorporan:

Territorio: Se registra el nombre de la localidad en la que se desarrolló la Experiencia artística.

EAAT: Se registra el nombre del coordinador del equipo de acompañamiento artístico territorial.

GT: se registra el nombre del coordinador de la gestión territorial.

Tema: Se registra el tema nuclear de la Experiencia artística.

Hallazgos: Se registra el relato descriptivo de una de las experiencias artísticas que según los criterios de la dupla de AC, haya sido significativa y de cuenta del cumplimiento del tema y la intención artística; se discriminan por entorno de atención:

- *Institucional:* Se registran las atenciones referidas a las instituciones de SDIS, SED e ICBF.

- *Agentes educativos:* Se registra la participación de los Agentes educativos (maestras y auxiliares pedagógicos) en relación con la temática y las interacciones que pudiesen haber realizado con los niños y las niñas, en caso de que se hubiese presentado de manera significativa para los niños y las niñas.

Reflexiones de los artistas: Se registran los análisis y reflexiones de la dupla de artistas comunitarios desde tres criterios:

- *Creación:* Se registran los hallazgos y aprendizajes creativos que reconoció o adquirió la dupla de artistas.
- *Aprendizajes personales:* Se registran los hallazgos o aprendizajes a nivel personal del artista.
- *Otros aspectos significativos:* Se registran observaciones, sentires y reflexiones de los artistas sobre aspectos que no estén enunciados al interior del formato de informe de sistematización artística.

Estos instrumentos tuvieron como finalidad al interior de este estudio de caso, reconocer y analizar la estructura de la Experiencia artística, para así poder identificar cuáles son los factores que inciden en el fortalecimiento de las relaciones de alteridad en los niños y las niñas de 3 a 5 años.

6.3.2 Diario de campo

El diario de campo es el medio que posibilita el registro de lo acontecido día a día; además permite la revisión paulatina de los registros y descripciones consignadas en cada uno de ellos. Por lo tanto, los diarios de campo que se utilizaron para la observación en el marco de esta investigación, posibilitaron la descripción detallada y objetiva de lo acontecido en la Experiencia artística.

Para ello, los diarios de campo contruidos están compuestos por una serie de ítems que permiten reconocer aspectos relevantes dentro de la forma en que se compone la

experiencia. Se elaboró un diario de campo por experiencia realizada, es decir, tres (3) diarios de campo correspondientes al año 2018 y tres (3) diarios de campo correspondientes a 2019, puesto que bajo la modalidad de atención, las experiencias tienen una temática central y se desarrollan de manera trimestral, con unas variaciones de mes a mes, en el complejo de creación y elementos estéticos que la componen, manteniendo el foco de investigación territorial, la temática central y la intencionalidad. Por ello se seleccionan tres experiencias de cada modalidad y se profundiza la observación y descripción de lo acontecido en los diarios de campo.

En este instrumento se registró de manera directa lo observado mediante la observación participante, y se ofrece una descripción detallada de cada uno de los encuentros. Fue diseñado con la intención de abordar los aspectos más relevantes para la observación y lograr identificar los factores destacados dentro de las categorías de alteridad - infancia y Experiencia artística.

Los diarios de campo se identificaron bajo la sigla DC y el número asignado corresponde a la experiencia observada. A continuación, se explican los componentes del diario de campo.

6.3.2.1. Descripción de los ítems del Diario de campo, observación de Experiencia artística.

- *Nombre de la experiencia:* Se registra la nominación dada por la dupla de artistas al contenido de la experiencia.
- *Nombre de los artistas:* Hace referencia al nombre de la dupla de artistas que integran y desarrollan la experiencia.
- *Tipo de institución donde se realiza la experiencia:* Se registra el nombre de la institución y si es de carácter privado o público.
- *Número de participantes:* Se registra el número total de los niños y las niñas que participan o asisten a la Experiencia artística.
- *Número de cuidadores:* Se consigna el número de personas que acompañen la experiencia.

- *Modalidad:* Se consigna la modalidad en la que se desarrolla la experiencia; si es un Laboratorio o Encuentros Grupales.
- *Grupo:* Se registra el nombre del grupo o como es reconocido ante la institución a la que se le brinda la atención.
- *Tema de la experiencia:* Se consigna el tema que sustenta la Experiencia artística.
- *Objetivo:* Se expresa de manera clara la tarea que se quiere conseguir o plantear con la Experiencia artística.
- *Características del grupo:* Se realiza una descripción del grupo al que se le brinda la atención.
- *Características del espacio áulico - Laboratorio:* Se consignan las características físicas del espacio.
- *Descripción de la experiencia:* Se registra de manera amplia y descriptiva como se va a efectuar y desarrollar la Experiencia artística.
- *Desarrollo de la experiencia:* Se registra de manera amplia, detallada y descriptiva, todo lo sucedido durante el periodo de tiempo en el que se desarrolló la Experiencia artística.
- *Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio):* Se registran situaciones emergentes que puedan afectar el desarrollo de la Experiencia artística.
- *Modificaciones in situ de la experiencia:* Se consignan los cambios y modificaciones realizados en la experiencia, durante su ejecución.
- *Reflexión:* Se consignan percepciones y reflexiones de los artistas frente a lo observado y acontecido durante la Experiencia artística.

6.3.3 Observación participante

La observación es un mecanismo fundamental en todo proceso de investigación; no obstante, todo registro parte de una observación y esta se constituye en una técnica fundamental en la descripción de procesos en una investigación social. La observación participante posibilita al investigador matizar lo observado, entre la intencionalidad, la percepción, el terreno y los cuestionamientos del investigador, puesto que mediante la

observación, “podemos construir una ‘imagen’ completa del escenario, hacernos una ‘idea del escenario’ que no se puede conseguir con solo hablar con las personas” (Simons, 2009, p. 86). En este sentido, la observación participante permitió reconocer el papel consiente del investigador dentro de la interpretación y análisis de las observaciones de los datos, y se hizo focalización en los aspectos relevantes y significativos para la investigación, en este caso las interacciones de los niños y las niñas entre sí, dentro del marco de la Experiencia artística y lo acontecido durante su desarrollo. Esta observación se registró en los informes de sistematización artística y en los diarios de campo desarrollados para cada una de las experiencias artísticas ejecutadas en las dos modalidades; se buscó documentar de manera descriptiva el contexto y las particularidades de cada una de las interacciones de los niños y las niñas al interior de la Experiencia artística.

6.4. Matrices de análisis

Las matrices de análisis desarrolladas para este estudio parten de la identificación de unidades o categorías que permitieron encontrar los puntos convergentes entre las observaciones realizadas y la intencionalidad de cada una de las Experiencias Artísticas estudiadas. Ante ello, cabe señalar que “la matriz metodológica es el instrumento científico que permite hacer congruente y coherente el proceso de la medición de variables independientes, creando un marco de comparación racional y ordenada” (Rivas, 2017, p. 221). Por lo tanto, permitió analizar y contrastar la información recopilada en cada uno de los encuentros realizados durante 2018 y 2019. Por lo anterior, las matrices desarrolladas en este estudio parten de las matrices metodológicas para estudios observacionales, la cual no está sujeta a la formulación de cuestionario o preguntas cerradas, sino por el contrario, sirven de guía de observación, definiendo con claridad la relación entre variable-dimensión e indicador (Rivas, 2017).

Para la elaboración de las matrices de análisis, se realizó una triangulación de información desde los documentos de sistematización artística del Programa Nidos - arte para la primera infancia - Idartes, los diarios de campo y las categorías fundamentales en este estudio, Experiencia artística, alteridad y otredad - primera infancia. Se identificaron cuatro

subcategorías que se presentaban recurrentemente en cada una de las experiencias realizadas, a saber: Valor simbólico, desinterés estético, clandestinidad (ocultamiento), y espacialidad. Cada uno de ellas se presentó bajo una noción e indicador, que permitió reconocer cómo se manifestaban las interacciones en relación a la alteridad y la otredad, con los elementos de la Experiencia artística y con sus participantes.

Para ello se consideró pertinente realizar una matriz observacional para cada una de

las experiencias en donde se contrastaban los diarios de campo con los informes de sistematización artística del programa Nidos - arte para la primera infancia - Idartes, y una segunda matriz observacional analítica que analizaba las generalidades encontradas en cada una de las Experiencias artísticas, en relación con las categorías y los principios orientadores identificados en este estudio, los cuales fueron arrojados en la primera matriz.

6.4.1 Descripción de los aspectos de las matrices

Tabla 1. Matriz observacional analítica (MOA)

MATRIZ OBSERVACIONAL ANALITICA MOA - EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS 2018-2019					
ATENCIONES EN ÁMBITO INSTITUCIONAL					
Experiencias artísticas: Se nombran las experiencias a las que se le hace el análisis sobre las generalidades encontradas					
Modalidad: Se registra la modalidad sobre la que se desarrolló las experiencias artísticas					
Tema: Se describen de manera general las temáticas que engloba la experiencia en relación con el foco de investigación territorial					
Intencionalidad: se describen las generalidades de las intenciones en relación al tema y el foco de investigación					
Categoría	Principio orientador – Sub categoría	Indicador	Generalidad	Factores	Análisis

Se escribe la categoría que se analiza	Se escribe la sub categoría o principio orientador, como ha sido denominado en este estudio	Se escribe la característica predominante del principio	Se aborda la generalidad desde la subcategoría que responde directamente a la categoría	Se enuncian los factores por los que se hace evidente el principio orientador en relación con la categoría	Se registran, de manera concisa y detallada, las interpretaciones sobre la generalidad en relación con los factores, el principio orientador y la categoría nuclear
--	---	---	---	--	---

Unidad de análisis: Se registra la unidad de análisis del estudio de caso			
Definición conceptual: Se registra la definición de la unidad de análisis			
Definición operacional: Se describe la finalidad de la unidad de análisis			
Nombre de la Experiencia artística: Se registra el nominativo de la Experiencia	Durabilidad: Se registra el tiempo de duración de la Experiencia artística	Artistas: Se registran los nombres de los artistas creadores y desarrolladores de la Experiencia artística	Campos Se registran las disciplinas rectoras de los artistas comunitarios
Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros) Se describe el contexto institucional o del lugar en donde se va a realizar la intervención artística			
Principios temáticos de la experiencia			
Tema: Se registra el tema central de la experiencia.	Intencionalidad artística: Se registra la intención con la que se realiza la Experiencia artística	Análisis frente a la temática/ intencionalidad: Se describe de manera analítica la intencionalidad con respecto al tema central de la experiencia.	
Objetivo: Se registra el objetivo central de la Experiencia			
Análisis sobre el objetivo: Se describe el objetivo de manera analítica			
Descripción breve de la Experiencia: se realiza una descripción concisa sobre la Experiencia.			
Sujetos a observar: niños entre los 4 y 5 años			
Principio Orientador	Sub Categoría-Indicador	Descripción de la situación	Análisis

Se registra la noción que se presenta de manera recurrente en la experiencia.	Se registra la noción que se identificó en las interacciones de la experiencia	Se describe de manera clara y detallada lo acontecido en la experiencia	Se analiza las acciones descritas en la descripción de la situación

Convergencias entre los sistemas de la experiencia: Se registran las interpretaciones sobre las generalidades halladas.

Fuente: elaboración propia

Las matrices descritas anteriormente brindaron la posibilidad de contrastar e identificar cuáles eran las generalidades de cada una de las experiencias artísticas en cada una de las modalidades y a su vez, fue posible hallar cuáles eran los factores que se presentaban continuamente en cada una de ellas, para sí lograr identificar qué elementos incidían en las relaciones de alteridad de los niños y las niñas de 3 a cinco años.

7. Análisis y resultados de datos

En este capítulo se plantea el análisis de la información que se ha integrado en los instrumentos utilizados para el estudio y de los datos recolectados en cada uno de los encuentros, a partir de una organización cronológica y por tipo de datos temáticos; en este caso referidos a la modalidad en que se desarrolló cada uno de los encuentros. De esta manera se busca dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, el cual establece cómo la Experiencia artística puede ser un medio de fortalecimiento de las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de tres a cinco años del programa Nidos.

Para ello se procedió a la digitación particular de cada uno de los instrumentos, su lectura y contraste para identificar las características propias de la Experiencia artística que inciden directamente en las formas de relación de los niños y las niñas, a través del encuentro bajo lenguajes artísticos, en tanto estos encuentros se consideran el medio para visibilizar las formas de manifestación de las relaciones de alteridad en la primera infancia. Asimismo, identificar cómo los espacios de intervención social como lo es la Experiencia artística, pueden incidir en la construcción y caracterización de la imagen que se tiene sobre el otro, a partir de los referentes propios de los niños y las niñas. A continuación, se presenta el análisis y resultado de los instrumentos aplicados en los meses de mayo, octubre y noviembre de 2018 y en los meses de julio, octubre y septiembre de 2019.

7.1 Análisis de las matrices

Las experiencias artísticas realizadas en los años 2018 y 2019 fueron analizadas desde los informes de sistematización artística del programa Nidos - arte para la primera infancia y los diarios de campo; se encontraron unas subcategorías emergentes que se relacionaban directamente con las categorías de análisis. Para su identificación se construyó la matriz observacional (MO) para cada una de las experiencias, la cual permitió establecer los elementos que eran recurrentes en cada una de las modalidades y de qué forma se presentaban en cada una.

Se estableció que la espacialidad estaba directamente relacionada con la categoría de Experiencia artística, puesto que era el espacio el que condicionaba las formas de relación entre los niños y las niñas.

7.1.1 Espacialidad: Entendida en el marco de este estudio, como un ecosistema de experiencia (Atuesta, 2018), referido al espacio físico que puede estar sujeto a cambios y adecuaciones desde los lenguajes artísticos y estéticos. No solo hace referencia al espacio físico, sino al lugar que ocupa el cuerpo en relación con el otro; por ello, en el espacio-experiencia, los niños y las niñas involucraban todos sus sentidos al entablar un diálogo mediado por un objeto.

Si se observaban las interacciones bajo condiciones de penumbra u oscuridad, y bajo estas condiciones, que en la percepción espacial se activa e involucra el sistema sensorial de los niños y las niñas, entonces, a través de este proceso sensorial se recibe una información que le llega desde el campo cinestésico y háptico (Jiménez, 2009), Así, le permite a los niños y las niñas en primera instancia, reconocer su singularidad a partir del reflejo de su sombra. Si se establece un diálogo unipersonal que involucra gestos, los lleva a auto reconocerse y, mediante estas acciones, activan su auto percepción, la cual no solo se centra en el sentido de la vista, sino que involucra todo su campo senso-motor, a través de acciones puntuales como “romper en risas, tomarse las manos (...) u observar detenidamente las luciérnagas” (Ver anexo 1 SA1, P 10).

De este modo, se entabló un sentido de familiaridad y curiosidad sobre el espacio que era extraño. Esta extrañeza les generaba curiosidad, una curiosidad que no estaba dada solo por el material y los objetos que se hallaban en el espacio-experiencia, sino que se manifestaba sobre el otro, sobre cómo se veía el otro bajo diferentes tonalidades de luz y con elementos externos a su cuerpo. De la misma manera, invitándolo a reconocerlo desde otro lugar, redescubriendo esas características del otro disímiles de sí, puesto que, en este rango etario, de acuerdo con los postulados de Papalia, Duskin y Martorell (2012), el niño reconoce las características diferenciales y salta de una a otra, sin conexión lógica, pero es consciente de esas características. Asimismo, entabla interconexiones a través de sus sentidos y las

relaciones que surgen dentro del espacio o con el espacio, propician una forma de interacción entre el sí mismo y el otro, en donde esas interconexiones se manifiestan o pueden reconocerse a través de *los procesos sensoriales*.

Al indagar en la Experiencia artística “El Lavatero”, implementada durante el mes de mayo en la estrategia de articulación con Secretaría de Educación (SED), se observó que el participante 6 (quien presenta enfoque diferencial-autismo), observó la instalación del “Lavatero”, se dirigió a los objetos que se encontraban en el espacio quedando “absorto ante lo que presenciaba. Se quedó atónito en el espacio al ver la instalación, no hablaba, solo caminaba y cruzaba sus pies uno frente al otro y daba pequeños saltos” (ver anexo 1 SA 4). Cabe precisar que la presente investigación no podría afirmar con certeza el pensamiento y sentir del niño en relación con lo que observaba, ni si logró entablar nexos entre lo observado y su realidad interna. Por ello, se enfatiza desde lo percibido y observado en las formas de accionar y de relación que el niño proponía, a partir de los elementos existentes en el espacio.

Tras clarificar estos factores, se pudo identificar que el participante 6 estaba creando relaciones entre las formas y elementos existentes propuestos en el sistema simbólico de la Experiencia artística y el mundo que lo rodeaba (Lowenfeld y Lambert, 1980), permitiéndole accionar desde su particularidad en relación con lo que sucedía en su alrededor.

En esta situación, si se recapitulan los postulados de Theodosiádis (1996), en donde la alteridad es la posibilidad de interaccionar con otro, pero no solo desde el hecho diferente o único, sino desde la posibilidad de generar interacciones con el otro o con el medio, entonces, las acciones ejecutadas por el participante 6, en relación con los materiales de la experiencia, le generaban novedad y, en la novedad, se establecían otras formas de interactuar con el espacio-experiencia, la cual vinculaba factores como el desinterés y la contemplación, manifestados desde la percepción visual y la háptica. Se configuran las formas de encontrarse con el otro y lo otro, en la medida que los elementos se aglutinan dentro del valor simbólico de la experiencia y de las intervenciones del niño y de la niña, como se evidencia en la secuencia de acciones y gestos realizados por el participante 6:

El participante 6 solo estaba quieto en un rincón; tras ver esto una de las artistas se aproxima a él, con uno de los espumeros y empieza a dejar caer espuma sobre él. El participante 6 dirige a ella su mirada y estalla en un pequeño y suave grito, casi inaudible y empieza a tomar la espuma con sus pequeñas manos, la pasa de la una a la otra, desliza sus dedos por las múltiples burbujas que se crean y luego las refriega contra el suelo, acción que repite varias veces, hasta que una de las artistas retira el burbujero de sus manos y se lo entrega al participante 6 para que el mismo produzca la espuma. Él lo toma, lo observa detenidamente, mantiene esta acción varios segundos, toma el burbujero y lo introduce sobre el recipiente que contiene el jabón, lo saca y lo coloca tímidamente en su boca y empieza a soplar. Al ver que produce la espuma, sus ojos se abren y en su rostro se dibuja un gesto de sorpresa, sus compañeros, al ver la espuma, corren y se sientan a su alrededor (Ver anexo 1 SA4).

En esta experiencia, el artefacto se convierte en un móvil para las formas de relación entre los niños y las niñas y el espacio. Se convierte en una metáfora puesta para la materialización de otra realidad colectiva. No obstante, si en esta experiencia el espacio refuerza la dramaturgia de la experiencia y moviliza las relaciones e interacciones de los niños y las niñas, desde diálogos no verbales, observemos la experiencia del mes de julio:

La siembra de los colores: “encontramos que el participante 1 encuentra una resistencia hacia el espacio experiencia, debido a que no reconoce los elementos que han transformado su espacio habitual. El participante 1 no quiere entrar al espacio, se siente temeroso al ver la parcela” (Ver anexo 1 SA 1 y anexo 2 DC5).

Este elemento tiene una relevancia particular dentro de la experiencia desarrollada debido a que este factor sí se presentaba en realizaciones anteriores, pero su relevancia no era tan determinante. En esta experiencia, la espacialidad es importante puesto que el participante 1 presentaba enfoque diferencial (autismo) y el cambio de espacio representaba

un factor influyente en las formas en que lo reconocía y lo habitaba. Este cambio afectaba sus formas de relación e interacción con los otros, debido a que, en un comienzo, la resistencia por el espacio es tal que el participante 1 se vomitó y orinó encima, e intentaba alejarse del espacio (Ver anexo 1 SA5 y anexo 2 DC5). Sin embargo, la docente titular intentó que él permaneciera en el lugar, así que la experiencia continuó su curso.

Al reconocer este acontecimiento, se evidencia cómo el espacio y las personas que allí habitan o se encuentran, influyen en las formas en que los niños y las niñas se reconocen y lo habitan y se refuerza y brindan las condiciones para que ellos interactúen entre sí. El espacio aúlico en los momentos de intervención se convertía en el espacio-experiencia y ocasionaba una alteración del espacio convencional reconocido por los niños y las niñas. Su espacio de habitabilidad continua, sufría modificaciones sustanciales, en cuestiones de iluminación, inmobiliario, sonoridad y habitabilidad; entonces, estos nuevos códigos en los niños y las niñas que no poseían enfoque diferencial, les causaba curiosidad, extrañamiento y excitabilidad en relación con las materias y personajes que habitaban su espacio cotidiano. De esta manera, al incorporar dichos elementos en sus interacciones y en la construcción dialógica, convertían el espacio-experiencia en un lugar de encuentro e intercambio de significados con los pares.

No obstante, cuando los niños y las niñas presentaban enfoque diferencial, la estructura dialógica entre el espacio y su persona se veía afectada. A partir de las acciones que el participante 4 realizó, se pudo inferir que el espacio era un elemento transversal en su tranquilidad y formas de habitabilidad, debido a que estaba inmerso dentro del espacio-experiencia por direccionamiento de la docente titular y no, por su propia voluntad (Ver anexo 1 SA5 y anexo 2 DC5). En un inicio se evidenciaba la ruptura entre el participante 1, el reconocimiento del espacio y el grupo, lo cual afectaba directamente la interacción entre el participante 1 y el grupo. Entonces, en la primera relación entre el sujeto con el afuera, como lo evidencia Arruda (1999), no se presentaba o no era clara la forma en que el participante 4 representaba lo que estaba afuera. El extrañamiento, a partir de sus acciones o de lo que se podía observar, se leía desde la repulsión y la incomodidad. Sin embargo, en esta

instancia la relación de alteridad podía ser contemplada desde un carácter de ipseidad (Jodelet, 1998 como se citó en Arruda 1999).

De esta manera, el espacio se vuelve un elemento transversal en el desarrollo de la Experiencia artística y brinda las condiciones para que los niños y las niñas, con enfoque diferencial, logren estar en sintonía con la realidad ficcional que se presenta. Así, al realizar la revisión de la Experiencia artística Bochica-IE, se encontró que al igual que la experiencia anterior, también habita un niño con enfoque diferencial -deficiencia auditiva- (ver anexo 1 SA5 y anexo 2 DC6). Pero en esta ocasión, la espacialidad se convierte en el motor de las interacciones entre el participante 1, los elementos, los personajes de la experiencia y los otros niños y niñas. En esta experiencia, el espacio es el marco referencial del participante 1, así el espacio áulico se convierte en una extensión de la experiencia. Es importante resaltar que el participante 1 atiende las indicaciones de uno de los personajes centrales de la experiencia, y sigue cada una de sus indicaciones, sin agredir o violentar a ninguno de sus compañeros. Se menciona esto debido a que el participante 1 se caracterizó por presentar comportamientos agresivos hacia el agente educativo, en algunas ocasiones hacia el agente cultural y, por último, hacia sus compañeros de clase⁸.

En esta medida, el participante 1 involucra toda su percepción espacial mediante el sistema senso-motor, a través de los campos cinestésico, háptico y visuales, los cuales le permitieron establecer marcos referenciales sobre los objetos que visualizaba: la realidad ficcional con sus propios imaginarios, como se evidencia en la secuencia de acciones y diálogos durante la experiencia:

El participante 1 extiende sus manos cuidadosamente para tomar un pergamino, así la doctora Pavloski se lo entrega y él, cuidadosamente lo coloca sobre el vidrio de la ventana para observarlo. Luego cuando la Doctora Julieva

⁸ Agresiones que no son descritas en este análisis, ya que se rige por la información consignada y el comportamiento presentado por el participante en la experiencia artística analizada.

les comienza a narrar la historia descifrando cada uno de los símbolos, el participante 1 se acerca y señala uno de los símbolos y le dice a la doctora Julieva: "*círculo y mano*". Ella lo mira y le dice: "*así es*"; el participante 1 sonrío y toma el pergamino en sus manos y se dirige a un rincón del salón (Ver anexo 4 MO2).

Por lo anterior, se evidencia cómo el participante 1 entra en la realidad ficcional propuesta por los agentes culturales, pero a su vez, dirige su atención sobre los aspectos que le significan de alguna manera y es aquí donde se encuentra la relación directa con el valor simbólico. El participante 1 centra su atención en los pergaminos que constituyen el libro de Bochica-IE, pero les da una significación relevante desde sus intereses. El participante 1 asigna una metáfora al pergamino, poniéndolo al servicio de sus intereses imaginativos; en este orden, el pergamino se convierte en el elemento regulador de sus emociones (Lowenfeld, 1958). Al mismo tiempo, le permite exteriorizarlas; a medida que las exterioriza, entabla interacciones directas con el espacio y con los otros. En un inicio de la experiencia, los agentes culturales conducen al participante 1 a involucrarse en el espacio-experiencia, como se refleja en el documento de sistematización artística:

Participante 1 sonrío y toma el pergamino en sus manos y se dirige a un rincón del salón; los demás niños están atentos a la historia y a las indicaciones. Llegado el momento de dirigirse a la zona arqueológica, la doctora Julieva se percata que el Participante 1 está concentrado en el pergamino y se dirige al grupo diciendo: "*vamos a dirigirnos a la zona de excavación, pero antes debemos seguir las indicaciones del participante 1, quien es un especialista en símbolos*" (Ver anexo 4 MO6).

Estas acciones realizadas por el participante 1, permitieron reconocer cómo el pergamino era un mecanismo de intermediación en las interacciones propiciadas por el participante, a la vez que configuraba sus pulsaciones interiores generadas dentro del espacio-experiencia. Reconocía el espacio desde otros lugares y los significaba desde estructuras dialógicas que él mismo co-construía con sus pares. El artefacto-pergamino era el detonador

para instaurar la comunicación significativa consigo mismo, en la medida que significaba los elementos con los que se identificaba desde la percepción visual sobre el artefacto (Lowenfeld y Lambert, 1980). En esta medida, entre más se involucraba el participante 1 con el artefacto, entre más lo percibía y experimentaba con él, entablaba un vínculo significativo que le permitía reconocer otras capacidades dentro de sí, buscando la manera de expresarlo.

Así, se reconoció que los vínculos de significación también devenían del valor simbólico que el niño y la niña les otorgaba a los elementos.

7.1.2. Valor simbólico: Se refiere a las transformaciones simbólicas de elementos a partir de los imaginarios de los niños y las niñas, que en ocasiones estaban directamente relacionados con su realidad cotidiana y emergían signos o símbolos que reforzaban la realidad ficcional. Estos elementos eran materializados a través de los artefactos o dispositivos con los que los niños y las niñas se relacionaban, como se presentó en la experiencia Gea-Tierra, donde aparecen elementos de valor simbólico acompañados de elementos propios del desinterés estético o estados de contemplación, los cuales están directamente relacionados con las características propias de la Experiencia artística.

La participante 1 se percató que la Madremonte no está y al ver a la artista que manipulaba el títere sin la máscara que le oculta el rostro le dice: *“disculpe, usted ¿quién es? y ¿dónde estaba? Yo no la vi con la Señora Monte y ¿Dónde está la señora Monte? Ella venía con nosotros, yo la vi, ¿usted se la llevó?”* La artista, ante tantas preguntas le responde: *“primero, soy un habitante de este lugar y ayudo a la Madremonte y me encontraba aquí esperándolos y la señora Monte tuvo que ir a ver que sucedía en otros reinos”*. La participante 1 la mira se encoge de hombros y dice: *“va a venir ahora”*; la artista la mira y le dice: *“si claro, ella vive aquí”*. La niña, al escuchar esto abre sus ojos y exclama: *“vive aquí, estoy en la casa de la señora Monte”* (MO2).

La noción de experiencia y la alteridad, gracias al valor simbólico, parte del juego simbólico. Según Ruiz y Abad (2011) es la relación en el tránsito de significados que el niño y la niña logran entablar en una cadena lógica, sobre su representación y los factores

relacionales que lo llevan a construir una imagen de sí, en mediación con las imágenes suscitadas por el otro que lo acompaña en la realidad ficcional.

Al reconocer este principio dentro de la experiencia, se logra observar cómo los niños y las niñas establecen un diálogo convergente entre la realidad material y particular de cada uno y la realidad ficcional que han co-creado, en compañía de los otros niños, niñas, acompañantes, agentes educativos y agentes culturales, en donde se involucran elementos propios de su cotidianidad particular, con elementos de la realidad artístico-ficcional que vivencian, como se puede observar en un diálogo de una de las niñas (participante 1) y el personaje de la experiencia; “*Señora Monte, eres muy linda, pero debes bañarte, tu pelo está muy sucio, es más te voy a peinar y quitarte esa basura que tienes en el pelo, ushh*” (Ver anexo 4 MO2 y anexo 1 SA2, P 10). Estas acciones posibilitaron al agente cultural y educativo identificar factores propios de la realidad de los niños y las niñas y cómo estas determinaban las formas de interacción de ellos con los otros, mediante elementos que emergen dentro del espacio-experiencia.

En este diálogo se pudo reconocer cómo el objeto-personaje (títere de la Madremonte) le permitió a la niña reconocer elementos característicos del personaje que no le agradaban y no la excluyó o señaló; por el contrario, entabló una relación continua con el objeto-personaje, ejecutando unas acciones de relación, las cuales la condujeron en tratar de organizar el pelo de la Madremonte. No obstante, en este mismo diálogo, desde el análisis se presenta una divergencia, en donde las acciones de limpieza podrían tomarse como un elemento de adecuación: La niña trata de mejorar el aspecto de la Madremonte para sentirse más cómoda con la misma. Al ver que es en vano tratar de retirar todos los elementos que asocia con suciedad, la mira y dice “*así es tu pelo (...) y eres linda*”, la abraza y le da un beso (Ver anexo 4 MO2 y anexo 2 DC2). En este sentido, es posible enunciar que la niña reconoce que esas características diferenciales son propias del objeto-títere, pero que esos elementos no cambian o no definen su relación con ella; por el contrario, reconoce que este factor no es determinante para poder relacionarse con ella.

No obstante, esta experiencia en particular permitió visibilizar que factores externos como el carácter socio-económico también es relevante en las formas de expresión y relación de los niños y las niñas, con los otros y con los elementos y materiales existentes dentro del espacio-experiencia. Los niños y las niñas que vivenciaron esta experiencia provenían de un colegio privado y bilingüe y los diálogos e interacciones que propiciaban estaban mediados por el respeto, manifestadas en pedir consentimiento al otro para realizar una acción. Aquí se encuentra la manifestación de la relación de alteridad, puesto que surge de la necesidad de ejercer interacción con el otro desde un factor comunicativo, no solo del hecho de reconocer su diferencia sino la posibilidad de entablar una interacción con el otro desde la comunicación (Theodosiádis, 1996). Asimismo, se materializa en la palabra y es esta la que marca las formas en que los niños y las niñas interactúan entre ellos, siendo la palabra la que antecede la acción a través de pregunta-respuesta-acción, como se presenta en un diálogo surgido dentro de la experiencia:

P10: *Oye, he estado haciendo la lluvia con mis manos como me enseñaste para que la Señora Monte salga, pero no logro despertarla.*

AC: *La Señora Monte está dormida porque está vigilando otras selvas, mientras ustedes están jugando.* La artista se queda mirándola fijamente esperando la reacción de la niña, ante ello la niña la mira y le dice:

P10: *Pero ella vendrá otra vez.*

AC: *Sí, pero la verdad no sé cómo podremos despertarla.* La niña la mira y sale corriendo por el espacio, cuando de repente trae consigo a una compañera y empiezan juntas a aplaudir y a llamar a la Señora Monte (Ver anexo 1 SA2, P 10).

Se infiere lo anterior debido a que la Experiencia artística Gea-Argua, la cual es una continuación de la temática, con unas modificaciones en el proceso creativo y que fue realizada con un hogar comunitario del ICBF (Ver anexo 1 SA3 y anexo DC3) presenta unas

variables inversas en relación con las formas de interacción de los niños y las niñas. A pesar que las experiencias realizadas están direccionadas al mismo rango etario, se encuentran diferencias significativas; si en Gea-Tierra la interacción estaba determinada por la palabra y esta antecedía a la acción de los niños y las niñas, bajo la mediación de un trato cordial y respetuoso, en Gea-Argua se encuentra que el trato y las formas de interacción entre sí, parten inicialmente del contacto físico y no verbal, donde se inicia una relación con la Experiencia artística desde el objeto, ya que es el que posibilita las diferentes formas de interacción y reconocimiento de sí, con relación al otro y lo otro.

El participante 1 tomó a Aquos por los cuernos, acercó su rostro al de Aquos y gritó. Salió corriendo por todo el espacio (...) tomó su cabeza en compañía de la artista y acompañó al participante 1 a recorrer todo el espacio y saludar a cada uno de sus compañeros. (Ver anexo 1 SA3, P 10).

Entonces, la palabra se convierte en un elemento transitorio dentro de la Experiencia artística, puesto que la expresión verbal de los niños y las niñas es el medio que les posibilita la materialización, categorización y nominación de los elementos propios de la experiencia, en relación con sus nociones referenciales. Por consiguiente, estas determinan en los niños y las niñas las formas en que se reconoce y concibe al otro, a partir de la palabra, estableciendo un carácter dialógico con la realidad que parte de la relación entre el adentro y el afuera del niño y la niña, es decir, su realidad externa en relación con su realidad particular (Ver anexo 1 SA2 y anexo 2 DC3- MO 1-3).

7.1.3. La imaginación: Los niños y las niñas utilizan su imaginación para comprender o darle sentido al artefacto que no reconocen. Crean nexos entre el mundo externo que los rodea y el interno (sus impresiones sobre el mundo que reconoce) a partir de una idea preconcebida, la cual es amplificadora y transformada mediante la fantasía que deviene de la imaginación. Esto se debe a que en los niños y las niñas de tres (3) años, la imaginación está directamente relacionada con la imitación del medio y en la etapa de cuatro (4) a cinco (5) años, parten del instinto de imitar; pero en esta etapa comienzan a crear relaciones a partir de arquetipos que son materializados en los juegos. Estas realidades ficcionales creadas en los juegos son las

que convierten en escenarios de socialización y reconocimiento de sí y de las características del otro.

La experiencia *Alebrijes un viaje hacia la luz* desarrollada en el mes de mayo (Ver anexo1 SA1) enfatiza en la creación de un espacio onírico creado bajo los criterios de las disciplinas de artes escénicas, artes plásticas y artes visuales, donde la luz como eje central permitió reconocer cómo esta materia consentía el surgimiento de otras formas de estar en el espacio y de relacionarse con este desde su singularidad, con relación al colectivo. La temática aparece como un eje rector del mes de su ejecución; sin embargo, se convierte en un pretexto para la materialización de cada uno de los imaginarios de los niños y las niñas, cuidadores y agentes mediadores con relación a la temática nuclear. Es posible evidenciar lo anterior en la interacción que se presenta dentro de la experiencia entre el objeto y el niño:

El participante 1 toma uno de los Kodamas en sus manos (...) lo pone a girar sobre el suelo y dice: *llegó la hora de bailar, carnaval, carnaval no hay que llorar, carnaval la vida carnaval*; luego se tira al suelo y empieza a girar en el suelo sobre su espalda, lo mira y dice: *ah, es un radio con luz* (Ver anexo 2 DC1).

La imaginación es un elemento inherente al valor simbólico debido a que las transformaciones simbólicas generadas por los niños y las niñas al interior del espacio-experiencia, parten de cómo reconocen el espacio y las asociaciones que establecen con él, para así poder co-crear una realidad ficcional que nace de sus motivaciones. Dentro de esas motivaciones se genera una interacción directa con el otro mediada por el juego, ya que el juego le permite la creación de roles con los que se identifica, a la vez que interactúa desde esos roles con los otros, permitiéndose manifestar aspectos de su personalidad como se evidencia a continuación:

La participante 1 en compañía de la participante 5, salen tomadas de la mano y se unen a los niños y empiezan a imitar a Tarzán; luego los niños se convierten en lombrices y gusanos, luego en dinosaurios hasta que aparece

una ráfaga de viento y las hojas se levantan y caen del techo. Allí los niños y las niñas se quedan quietos y empiezan a gritar *Madre Monte* (Ver anexo 2 DC2).

En este sentido, los juegos simbólicos y la realidad ficcional co-creada por los niños y las niñas, los lleva al re descubrimiento de ese compañero que reconocen al interior de las zonas de juego, así que lo ven distinto por los materiales lumínicos y sienten esa necesidad de interpelarlo a través del acontecimiento que están viviendo. Es allí donde se encuentra una relación directa con el postulado de Larrosa (2006) quien enfatiza que no se puede hablar de experiencia, sin un algo o un eso que permita la relación o la interacción sobre ese algo. Ese algo reconocido dentro de la experiencia fueron esos materiales y materias que activaban las formas de relación entre los niños y las niñas. A través de esos materiales, texturas, colores, temperatura, temáticas etc., el niño y la niña materializaron sus imaginarios y los pusieron en diálogo constante con el imaginario del otro, con el fin de co-crear una realidad única que les posibilitaba expresarse con libertad. De la misma manera, dentro de esa libertad, el niño y la niña construyeron memorias significativas que se relacionaron directamente con su mundo real y lo vivenciaron a partir del mundo imaginario que construían con el otro (Ver anexo 4 MO 1). Así, la imaginación es un elemento transversal en las Experiencias artísticas, pues emerge en la relación del niño y la niña con el espacio, el objeto y con el otro, a partir de las provocaciones suscitadas por él mismo.

Al ser la imaginación un elemento que posibilita las acciones del niño y de la niña sobre el objeto, en relación directa con el otro, el objeto se convierte en el catalizador de la imaginación y, dentro de la realidad en la que co-habitan, logran identificar las características diferenciales de sí y de sus compañeros, integrándolas dentro de la dramaturgia narrativa y de acciones que han co-creado, para potenciar esa realidad conjunta desde sus múltiples formas de habitarla.

Los niños utilizan el material de diversas formas; las tirillas de tela son agua, ropa que se lava y se plancha, objetos concretos como coronas, rocas, jabón, cortinas, sábanas que representan juegos simbólicos que dejan entre ver su

cotidiano, como la participante 5 que dice: “*Las rocas están resbaladizas, tienen jabón, cuidado nos caemos*”; la participante 8 le dice: “*muy bien vecina, además las niñas bonitas como usted no deberían estar con gente como esa, más bien tome y ayúdenos a lavar porque toca pagar los servicios, el gas, el arriendo*” (Ver anexo 2 DC4).

El niño y la niña se convierten en emisores creativos de su realidad y en receptores de la creatividad del otro. Se es creador en la medida que el medio le posibilita dar lugar a algo nuevo que nace de su interés y su imaginario, dotándole de valor y significado, cuando el otro valida la realidad ficcional que este le propone mediante la interacción en el juego. En esta instancia, el niño y la niña se convierten en intérpretes de la realidad ficcional y de los significados que transitan en ella.

Estas transcripciones les posibilitan al niño y la niña comprender formas de racionalidad entre sí y allí desde la perspectiva de este estudio, a partir de las interacciones y diálogos que los niños y las niñas establecen se manifiesta las relaciones de alteridad y otredad. Siendo así se logra establecer que la alteridad se manifiesta al interior de los sistemas de la experiencia desde los siguientes factores.

7.1.4 Clandestinidad (ocultamiento) - ser o no ser: La clandestinidad se manifiesta dentro del marco de la Experiencia artística por medio de las formas, materiales y lugares que los niños y las niñas encuentran para ocultarse. Si se parte de la comprensión que el ocultamiento se presenta en la primera infancia como un elemento relevante a su existencia, se comprende por qué los niños y las niñas se ocultan, se esconden y desaparecen ante elementos que se lo permitan. “La desaparición se relaciona con la pérdida de uno mismo” (Silvente, 2016); el esconderse o no poder ser visibilizado o no visibilizar una parte de sí, es dejar de existir. Por lo anterior, al estar manifestada en el ocultamiento, la clandestinidad posibilita otras formas de estar y relacionarse con el espacio y con el otro, con lo que surge la relación creadora con el entorno, en vinculación con la lógica de la creatividad. Siendo el pensamiento múltiple y diverso que manifiesta el niño y la niña, a través de las interlocuciones que genera con relación a las formas, es allí donde surge su libertad creativa, y es por medio de esta que

significa el mundo mediante procesos lúdico consientes, por medio de la exploración y experimentación a través de su imaginación (López, 1991).

Por lo anterior, este tipo de situaciones posibilitan una interacción entre los niños y las niñas, a partir de un “intercambio sensitivo con el entorno y con los otros” (Vargas, 2014, p. 41), que se instala en la realidad lúdico-ficcional. Posibilita el reconocimiento de elementos existentes de su realidad y de la realidad del otro, vinculando estas características que pueden ser similares o disímiles dentro de la realidad lúdico-ficcional, como se presenta en la siguiente interacción:

La participante 3 se acerca a una de las artistas y tímidamente selecciona una de las Musukus y le dice: *“puedo ser un gato-lobo”*. La artista la mira y le dice: *“en el mundo de los alebrijes y bajo los ojos del guardián y (señala los dos reflectores RGV) puedes ser lo que quieras”*. La participante 3 mira el techo, mira a la artista y le dice: *“son dos bombillos”*. La artista la mira, se agacha quedando a su misma altura y le dice: *“son dos bombillos y ¿si los conviertes en ojos?”*. La participante 3 mira hacia el techo, luego baja la mirada y mira el espacio y le dice: *“nos vemos diferentes”*; se queda en silencio y le dice: *“yo soy de Venezuela (realiza una pausa mirando sus pies), mis pies se ven como cuando salía a caminar por la noche con mi abuela y ella me daba pan y leche ¡el guardián!”*. Luego, la Participante 3 toma la Musuku, se la coloca tímidamente, se agacha y se desplaza en cuatro apoyos como un gato; de manera rápida se dirige hacia su compañera que comparte la misma procedencia, la mira tratando de reconocerla. La Participante 3, al ver sus acciones, mueve su cabeza hacia un lado y el otro, luego brinca, se retira la Musuku y le sonrío y le dice algo al oído, señalando a la artista. Ambas la miran, se encogen de hombros, se sonrío y luego salen corriendo hacia ella y la abrazan fuertemente (Ver anexo 4 MOA).

Al encontrar espacios que le posibilitan al niño y a la niña, aparecer y re encontrarse, no solo desde su singularidad, sino desde el encuentro con otros, se les ofrece la facultad de comprender su propia existencia y la del otro, a través de elementos comunes.

7.1.5 Valor del desinterés estético: Se reconoce como la indiferencia frente a los lenguajes artísticos expuestos; según López (1991) es el inicio para reconocer la realidad del entorno. El desinterés estético se encuentra directamente relacionado con la estética y la estética responde a la percepción de lo bello y se vincula con el arte. Esta diada es la que posibilita al niño y a la niña generar interrelaciones espontáneas con los elementos cotidianos y los elementos presentes en la experiencia; se establecen interconexiones entre el adentro y el afuera, bajo una relación directa entre su realidad particular y la realidad creada en el espacio, sin negar la realidad que viven, como se presenta en la experiencia GEA-Tierra:

El participante 3 le dice a la participante 1: *“ves el techo de la Señora Monte, tiene estrellas, le voy a decir a mi mamá que me compre uno”*. La participante 1 le mira y dice: *“¡Yo tengo uno!”*. El participante 3 le dice: *“¡Mentirosa! Ninguno tiene el techo de la Señora Monte”*. La Participante 1 le dice: *“yo sí, cuando salgo por el pan con mi mamá hay estrellas en la calle y las veo con mi mamá y la señora Monte dijo que ella está por el mundo”* (Ver anexo 4 MO 2).

El niño y la niña, al reconocer las convergencias o similitudes presentes entre la realidad ficcional y su realidad, comienzan a centrar su acción en el otro niño o la otra niña; reconocen las múltiples realidades de su entorno y las múltiples posibilidades de habitar el espacio, a partir de acciones, juegos y palabras que no son propias de su realidad particular.

7.1.6 Observación: Se manifiesta dentro del marco de la experiencia a partir del sistema senso-motor del niño y de la niña, ya que ellos observan con todos sus sentidos, activan su percepción frente a lo que ven. Así, la observación permitió reconocer cuando manifestaba interés o desinterés sobre los materiales propios de la experiencia o se encontraba en un estado de contemplación, lo que llevó a comprender que cuando se manifestaba el desinterés

estético en él o en ella, verbalizaban lo que veían y no lo asociaban o lo transformaban. Por el contrario, reconocían el material y, por más que este fuera provocador, su atención se centraba en la realidad ficcional propuesta, mediante la narrativa o el juego dramático presente en la experiencia. Lo anterior se puede observar en la siguiente interacción, marcada por dos momentos distintos de la misma experiencia:

El participante 4 mira con nada de gusto; está completamente asustado, no quiere tener ninguna cercanía, ni ningún contacto con ninguno de sus compañeros, ni con los personajes. La profesora le acerca un poco de café y el participante 4 golpea su mano, en un gesto de rechazo (...) el participante 1 sigue inmóvil, no presta atención a ninguna de las cosas que están sucediendo, solo grita y sus lágrimas corren por sus mejillas (Ver anexo 3 MO5).

En esta instancia queda claro que el participante 4 no está cómodo, pero esta incomodidad llama la atención de los agentes culturales. En un primer momento reconocen que sus saberes y estrategias artístico-pedagógicas no son suficientes para afrontar estas situaciones en solitario, para lograr una acción de contención o una respuesta frente al acontecimiento estético y artístico que se presentó. Por otra parte, reconoció que los elementos sensoriales estaban generando una reacción de rechazo, y ese rechazo y desinterés tenía al participante 4 absorto en sí mismo. Sin embargo, el hecho que no estuviese interactuando activamente, no quería decir que los niños y las niñas que disfrutaban de la experiencia, no lo hicieran.

El participante 3 se acerca y lo observa, luego se acuesta a su lado por unos segundos, luego se levanta y se acuclilla cerca de su cara y comienza acariciarle el rostro. El participante 5 esboza una sonrisa y empieza a moverse en el suelo. El participante 3 le da un beso en la frente y se marcha (ver anexo 3 MO5).

Sin embargo, el desinterés del participante 4 llamaba la atención de los otros niños y niñas, quienes por momentos se acercaban a él, lo observaban e intentaban interactuar con él

(Ver anexo 3 MO5). Este factor es transversal en el reconocimiento de las relaciones de alteridad debido que el niño, al manifestar su indiferencia sobre elementos que podrían haber llamado su atención, evidenciaba su autonomía sobre lo que percibía y sobre lo que generaba interés. Ese interés se centralizaba en la realidad ficcional y en la interacción directa con el otro, para entrar a la realidad propuesta que muchas veces partía de los referentes externos del niño.

El niño comunicaba a partir de la expresión y exploración sobre la realidad que vivenciaba; así, la Experiencia artística se convierte en el vehículo de lo que el niño desea expresar, como lo sostiene Dewey (2008) “todo arte comunica porque expresa” (p. 275). De este modo, a través de la expresión gestual y verbal, el niño interactúa y expresa su pensamiento, no solo desde el carácter informativo, sino desde una comunicación participativa. Es oportuno mostrar la secuencia de acciones tomada de la experiencia:

La participante 7 distiende una sábana y empieza a cubrirse y lo cubre, él se queda quieto; luego se quita la sabana y regresa a su rincón. Al ver esto una de las artistas se aproxima a él con un espumero en la mano y empieza a crear espuma y a dejarla caer sobre él. El participante 6 levanta su mirada y estalla en un suave y pequeño grito, casi inaudible; empieza a tomar la espuma con sus pequeñas manos, la pasa de una mano a la otra, desliza sus dedos por las múltiples burbujas que se crean y las refriega contra el suelo y dice “*lavo*”; acción que repite varias veces (Ver anexo 2 DC4).

7.2 Principios orientadores de la Experiencia artística

Partiendo de las identificaciones arrojadas del análisis de las matrices observacionales de cada experiencia se identificó que la Experiencia artística es un sistema que parte de unos principios orientadores identificados en este estudio (Ver anexo 4 MOA), que se vinculan directamente con la naturaleza de la Experiencia artística, es decir, con los elementos que la componen. Esos principios orientadores se establecen desde las intencionalidades y temáticas

articuladas al contexto social donde se desarrolla la Experiencia artística, como se describe en la siguiente figura:



Figura 1. Principios orientadores de la Experiencia artística. Fuente: Elaboración propia.

A partir del reconocimiento de los principios orientadores de la Experiencia artística, se establece cómo desde su naturalidad, se convierte en un medio idóneo para el reconocimiento de las formas en que se presentan las relaciones de alteridad y la noción de otredad en los niños y las niñas, puesto que es un medio que se flexibiliza y se transforma según los intereses y la libertad creadora con que los niños y las niñas la asumen y la vivencian. Además, por ser un medio en el que los niños y las niñas asumen su autonomía y con ella se apropian de la realidad lúdico-ficcional que ellos co-crean, permitiéndoles

interactuar desde su sentir. A continuación, se presenta una descripción sobre los principios orientadores ilustrados en el diagrama anterior.

7.2.1 Sistema de principios orientadores de la Experiencia artística

Tema: Se origina a partir de la investigación contextual del territorio local en donde se va a desarrollar la experiencia, como se ha enunciado en el capítulo metodológico. A partir de ello, se identifica el asunto o discurso que va a sustentar todo el desarrollo creativo de la propuesta (Ver anexo 4 MOA).

Intencionalidad artística: Nace de la articulación entre el asunto discursivo a tratar y se configura desde la concepción experimental del tema, bajo un tratamiento poético y filosófico y desde elementos narrativos, estéticos y técnicos, que dan lugar a lo que se pretende generar en el niño y la niña-espectador-participante (Ver anexo 4 MOA).

Espacialidad: Se comprende en este estudio como el ecosistema de la experiencia (Atuesta, 2018), el marco referencial que sustenta la temática y la intencionalidad, a la vez que permite la existencia diametral de los objetos o elementos que la constituyen. De igual manera, responde a un espacio-tiempo dentro de la narrativa ficcional, materializada desde las instalaciones, con la intervención de los lenguajes artísticos, que posibilita la comunicación entre el niño y la niña, los objetos y los otros, a través de la percepción espacial, en el cual interviene una serie de procesos sensoriales como: la Cinestésica, el Háptico, el Auditivo y el Visual. Se activan a partir de la interacción del niño y de la niña sobre el elemento o el acontecimiento que le provoca, en primera instancia, un proceso sensitivo que posteriormente genera una activación encadenada de cada uno. No obstante, algunos acontecimientos son tan estimulantes para los niños y las niñas, que emergen todos a la vez (Ver anexos 4 MOA).

Estética: Se identifica en este estudio a partir de la relación vivencial que el niño y la niña entablan entre la Experiencia artística, su lógica y su percepción sensorial, a partir de la participación activo-receptiva (López, 1991), en donde el niño y la niña entablan una relación

de vecindad y presencialidad ante lo que ven, viven y experimentan. De tal manera que la presencialidad dentro de la experiencia es la que le permite identificar el carácter bello, poético, sublime de los elementos que constituyen la Experiencia artística, mediante el juego y la construcción de distintos marcos de posibilidad comprendidos desde su percepción sensorial. Esta percepción sensorial materializa la verdad artística (López, 1991) haciéndole creer al niño y a la niña que lo que vivencia es real. Asimismo, esa realidad cobra sentido mediante el encuentro y la interacción de distintas realidades devenidas de los niños y las niñas, los cuales forjan su propio carácter estético y los pueden llevar a apreciar o desinteresarse sobre lo que ven, para desde sí, crear su propia realidad artística. En este sentido, encontramos imbricado un principio de alteridad desde la comunicación con el entorno y relacional propuesto por Theodosiádis (1996) (Ver anexo 5 MOA).

En consonancia con lo anterior, desde cada matriz observacional analítica, se encontró que cada uno de los principios orientadores se manifestaron a partir de subcategorías e indicadores propios de cada principio orientador, visibles en cada una de las interacciones de los niños y las niñas y permitían a su vez, identificar las situaciones en donde se visibilizaban las relaciones de alteridad y otredad en ellos o ellas (Ver matrices observacionales y matriz observacional analítica). En síntesis, los indicadores se entenderían en el marco de la investigación como los aspectos mediante los cuales surgen los factores que inciden en la manifestación de las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas. Puesto que los indicadores que se enuncian en esta investigación refieren a las experiencias artísticas desarrolladas, pero estos pueden no presentarse en otras experiencias artísticas ejecutadas en otros territorios, por ello se asumen como indicadores. Por lo anterior, bajo estos criterios se da respuesta al objetivo específico de la investigación, como se especifican a continuación:

7.2.2 Factores que inciden en las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas

En este apartado se presenta la forma en la que se reconoció cada uno de los indicadores con relación a los factores que incidían directamente en las manifestaciones de alteridad en los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad. Para ello, se parte de la categoría de

Experiencia artística y alteridad, identificando, la espacialidad como principio orientador, la percepción del espacio, el reconocimiento del espacio como indicador y los factores cinestésico, háptico, auditivo y visual, a su vez el principio orientador estético abordando como indicador el valor del desinterés estético, factores de apreciación estética – observación e indicadores, valor simbólico con los factores de Imaginación - interacción con los materiales.

7.2.2.1 Desde la espacialidad. Percepción espacio - procesos sensoriales - cinestésico - háptica, auditiva y visual.

Al revisar las Experiencias Artísticas denominadas *Alebrijes un viaje hacia la luz*, *Gea-Tierra*, *Gea-Argua* y *El Lavatero*, *La siembra de los colores* y *Bochica-IE* se encontró que dentro de su estructura era necesario contar con una espacialidad física, para así elaborar el ecosistema espacial de la Experiencia artística, la cual tenía un espacio-tiempo determinado, donde la experiencia podía ser narrada o desarrollada a partir de marcos de posibilidades de acción, suscitadas desde la percepción espacial e identificadas desde los procesos sensoriales (Ver anexo 4 MOA).

En el caso de *Alebrijes un viaje hacia la luz* (Anexo 4 MO1 y anexo 4 MOA), el espacio hace referencia a un lugar onírico, un lugar de ensoñación, donde la luz marca los tiempos y las espacialidades dentro de la misma experiencia. De esta manera, se propicia interacciones directas desde el movimiento (Cinestésica) entre los niños y las niñas, donde una acción detonaba otra acción y se instalaba un diálogo de acciones que referenciaban la forma en que los niños y las niñas comprendían el espacio que estaban vivenciando y flexibilizando desde sus formas de estar. La espacialidad permitió una forma de habitabilidad desde la relación que el niño y la niña creaban con el objeto (Háptica), en transformación de su identidad, que era reconocida por los otros, pero en la que encontraba la clandestinidad ofrecida por el espacio y que se manifestaba en el ocultamiento del rostro por medio de los Musukus (máscara facial de animales hibridados). Esta forma de habitabilidad permitió reconocer las formas de reconocimiento de sí, en relación con el otro, a partir del objeto y de transformar su cuerpo en otro desde la animalidad, para interactuar con el otro y amplificar

su corporeidad con la emisión de sonidos colectivos, que los llevaba a reconocer su cuerpo, en diálogo constante con la acción del otro (auditiva).

Bajo estos criterios, las interacciones fomentadas por el ocultamiento y los procesos sensoriales mediados por el espacio y la materialidad de la luz, hacían que la Experiencia artística se convirtiera en un medio de conocimiento simbólico, emocional y corporal de los niños y las niñas, ya que reconocieron lo diferente de sus cuerpos, a través del encuentro en interrelación con el juego. De modo similar, recibieron información sobre las características diferenciales del otro, desde un carácter sensorial, que determinaron cómo se relacionaban con el otro y lo comprendían, desde sus marcos referenciales.

En el caso de la experiencia *Gea-Tierra*, la espacialidad esta mediada por el objeto, por el artefacto externo que moviliza el interés del niño y de la niña sobre el objeto, el espacio y el otro. Al ser el objeto el que condiciona la espacialidad, al introducirse en el espacio-experiencia, los niños y las niñas encontraron objetos que les permitieron reconocerse desde el reflejo de su movimiento sobre un objeto concreto como un espejo (Cinestésica), o desde el tacto (Háptica) en relación con el otro o el objeto (Madremonte), que amplió los marcos referenciales sobre el entorno y los cuerpos que habitan el espacio (auditiva y visual). Se generó una evocación de la realidad cotidiana de los niños y las niñas, así como interrelaciones en situaciones y signos propios de su contexto familiar e incluso social (Ver anexo 3 MO2 y anexo 4 MOA),

Con respecto a la experiencia *Gea-Argua*, el objeto-espacio se interrelaciona, creando una extensión del espacio en el objeto y viceversa. Así pues, les brinda la posibilidad de recorrerse mutuamente en integralidad dimensional, desde los procesos sensoriales y cada uno, manifestándose desde su particularidad. En este sentido, este factor es preponderante, pues activaba una reacción en cadena, que no solo involucraba al niño y a la niña que detonaba la acción, sino que se amplificaba en relación con el espacio y con su acompañante dentro de la realidad ficcional, donde el niño y la niña eran los mismos a través de los elementos existentes en el espacio-experiencia. Esa relación entre el objeto-espacio y el otro,

les brindaron la posibilidad de ser él mismo y ella misma, desde su libertad emocional e intelectual (Ver anexo 3 MOA3 y anexo 4 MOA).

En las experiencias de encuentros territoriales, la espacialidad tenía dos matices: uno que partía desde el espacio áulico, el espacio físico y habitual de los niños y las niñas, y la espacialidad creada por la experiencia; un ecosistema que se creaba desde la relación de sistemas físicos que se unían a partir de la noción de espacialidad, pero cuyos significados diferían. No obstante, al partir de la espacialidad, se reconocía el vínculo de familiaridad con el espacio instalado por la Experiencia artística, el cual proporcionó interés sobre los elementos externos que invadían su espacio habitual, transformando los signos reconocidos.

En la experiencia *El Lavadero*, la cual se partía de la hibridación de dos espacios: el tendedero y el lavadero, con el fin que los niños y las niñas reconocieran las posibilidades que ofrecían acciones cotidianas para entablar relaciones; se mezclaba con el espacio de juego y de esparcimiento para potenciar la instalación. A partir de allí, la conjunción de significados desde la intencionalidad, permitió que los elementos se adecuaban y juntaran para lograr que los niños y las niñas se interesaran y se sumergieran en el espacio, donde el objeto y el espacio se complementaban y emergían desde la realidad ficcional y la acción. También, surgían desde diálogos que retrataban el diario vivir de los niños y las niñas y de las situaciones cotidianas presentadas en el aula que afectaban su emocionalidad y sociabilidad (Ver anexo 3 MOA4 y anexo 4 MOA). Igualmente, se establecía un sistema de relaciones desde el encuentro, que interpelaban la perspectiva propia sobre el otro y las formas en que lo reconocían. Al mismo tiempo, se cuestionaba a partir de la acción y de la significación que le generaba, y así reconocer de donde provenían las categorizaciones que se le otorgaban al otro. (Ver anexo 3 MOA4 y anexo 4 MOA).

En relación con la experiencia *La siembra de los colores*, la espacialidad diseñada por la experiencia desdibujó el espacio áulico, transportó a los niños y las niñas a otra espacialidad, donde tenían la libertad de moldearla desde sus intereses. La clandestinidad y el ocultamiento se presentaron desde el imaginario del niño y de la niña, siendo una cuerda, una semilla o sus manos, las que le posibilitaron ese reconocimiento de su existencia. La

capacidad de entablar diálogos con los materiales que se amplificaban al encontrarse con el otro y tejer desde el material propuesto una sincronía de realidades distintas, bajo el mismo elemento (Ver Anexo 3 MOA5).

No obstante, al desdibujar y rediseñar el espacio habitual de los niños y las niñas, se presentó como un elemento a favor –no en todos los casos–, una ruptura en la identificación y vinculación de uno de los niños que se encontraba bajo la estrategia de inclusión con enfoque diferencial de autismo, rompiendo en un inicio toda posibilidad de comunicación entre él, el espacio y los niños y las niñas. Sin embargo, la misma sinergia del sistema de relaciones que posibilitaba la Experiencia artística, lo llevó a ocultarse en un comienzo dentro de sí mismo, a la par que reconocía la extrañeza del espacio. Con certeza no es posible asegurar lo que cruzaba por su pensamiento; lo único que se logra identificar es cómo los elementos del espacio y los elementos de la experiencia, dentro de la incomodidad y la extrañeza, le permitieron reconocer su espacio, a partir del encuentro con el rostro de otro igual. Lévinas (1993, citado por González, 2009) sostiene que el rostro que se da y al mismo tiempo que se oculta, le ofrece familiaridad y tranquilidad, siendo la empatía el medio que le posibilitó reconocerse en su igual.

El encuentro entre el espacio áulico y la Experiencia artística, co-crea y surgen dos espacios disímiles que dan origen a otra espacialidad dentro de ese lugar para convivir. De esta manera, se acoplan para la creación de un espacio y se posibilita el tránsito de los imaginarios de los niños y las niñas, que hablan sobre la lógica con la que comprenden y reconocen el mundo en una simple provocación. Ello se presentó en la experiencia *Bochica-IE* donde un pergamino fue la puerta de entrada a la visibilización del participante 1, más allá del niño que presentaba problemas comportamentales o acciones violentas sobre sus compañeros (Ver anexo 3 MO 6 y anexo 4 MOA). Esa espacialidad le permitió al niño con condición de disminución auditiva, encontrar otras maneras de comunicarse con sus pares, como el gesto, la seña y en ocasiones la palabra, que lo llevaron a coordinar como una sinfonía a sus compañeros, relacionándose desde la percepción y representación sobre las acciones del otro. Propició un encuentro relacional, en el cual sus referentes se

interrelacionaban con el de otro, para mantener viva la realidad ficcional co-creada, desde los significados de cada uno de los niños y las niñas, que se proyectan en el material, y donde el juego era el resultado de la interacción con los otros y todo lo que sucedía significaba, dentro de la realidad ficcional.

Por lo anteriormente enunciado es evidente que los factores que inciden directamente en las formas de relación entre los niños y las niñas de 3 a 5 años, posibilitándoles maneras de encuentro y reconocimiento de sí mismos son los procesos que devienen de la sensorialidad de los niños y las niñas en relación con el espacio habitado como la cinestesia, los procesos hápticos, visuales y auditivos, puesto que al ser amplificadas al interior del espacio de la experiencia, modifica las formas en que el niño y la niña reconocen su espacio particular y colectivo, a la vez que entablan relaciones que se enfatizan en la exploración de sus sentidos primarios, tacto, gusto, olfato, vista y el auditivo.

7.2.2.2 Desde la estética. Valor del desinterés estético (apreciación estética - observación) - valor simbólico (Imaginación) - interacción con los materiales.

Al revisar las experiencias artísticas *Alebrijes un viaje hacia la luz*, *Gea-Tierra*, *Gea-Argua*, *El Lavatero*, *La siembra de los colores* y *Bochica-IE*, la estética se presenta desde la interpretación del niño y la niña sobre la realidad ficcional, a partir del juego y los significados que los sujetos les dan. Desde este parámetro, la estética es evidenciada por el niño y la niña a partir de la experiencia vivida y las referencias que sostiene sobre lo bello o lo no bello, desde la percepción que tiene sobre los objetos que encuentra en la Experiencia artística y la interacción que suscita con ellos a través del movimiento. Este es como lo afirma Lowenfeld (1958), el primer rasgo expresivo del niño y de la niña, que le permite entablar una relación con el mundo material y significar los objetos que lo rodean.

Dentro de esta significación, el niño y la niña establecen conexiones entre lo que ven y sienten. El elemento o artefacto es el que propicia la interacción con el otro y lo otro a partir de lo que observa y lo que significa desde su lógica. También se encontró en las experiencias *Alebrijes un viaje hacia la luz*, *Gea-Tierra*, *Gea-Argua* y *El Lavatero* (Ver anexo 3 de MO1,

MO4 y anexo 4 MOA) cómo el valor del desinterés estético se originaba, a partir de estados de contemplación que se manifestaban desde la observación del objeto, al igual que la interacción que el niño y la niña tenían con los elementos que existían en la experiencia, en tanto son estos agentes de tránsito, entre la realidad ficcional y la realidad particular del niño y la niña, lo que les permitió entablar un diálogo valorativo desde los significados y las acciones que involucraban directamente al otro.

Esta conexión dirigía su atención sobre el espacio, los objetos y las acciones que le suscitaban, y se manifestaban por medio de su emocionalidad; así, se incitaba a los niños y las niñas a nombrar el objeto. En esta secuencia se evidencia lo propuesto por Lowenfeld y Lambert (1980) acerca del intercambio del pensamiento kinestésico con la imaginación, que le permite al niño y a la niña, crear formas conscientemente sobre el objeto que los rodea, a la vez que los identifica dentro de su realidad material (Ver anexo 4 MOA).

Estas acciones de transposición o asociación del objeto, se identificaron como el valor simbólico que el niño y niña le dan al objeto y, a medida que se vinculaban con el objeto y lo reconocían, se les posibilitaba realizar actos consientes que repercutían de una manera directa en el otro. Al reconocer las representaciones co-construidas con el otro, se evidencia el principio de Jodelet (1998) en el que se menciona que la relación del sujeto con el afuera sobre lo que ve y lo que representa para sí mismo y para el otro, lo coloca en diálogo con las dos concepciones para construir una sola realidad, en la que se validan las dos representaciones, con lo que sucede un acontecimiento del yo mismo, en vínculo con el otro, en intermediación con el objeto. El objeto, la espacialidad y el acontecimiento viven de manera particular en el niño y la niña; reconocen las características que los diferencian y es el juego el que les brinda la capacidad de reconocer esas características e integrarlas por medio de la empatía, para darle sentido al otro dentro de la realidad artística (Ver anexo 4 MOA).

También se evidencia la idea de participación expuesta por Dewey (2008) en donde se hace relación a los mecanismos artísticos que le posibilitan al niño y a la niña asociar ideas, imágenes y conceptos propios de su medio social, para recomponer a través del valor

simbólico, los signos y significaciones socioculturales que lo componen. Es decir, el valor simbólico que adquiere el elemento con el que se relacionan, mantiene un carácter dialógico con la realidad y en esta relación adquiere una riqueza y complejidad desde el imaginario del niño y de la niña.

El sistema de representaciones que parte de la conexión con el afuera, que el niño y la niña reconocen en esas grafías externas es compartido, pero se representa o comprende desde otra lógica, que está permeada por el contexto individual del niño y de la niña; este se manifiesta cuando el niño o la niña entablan los marcos de referencia particulares con el espacio ficcional de la Experiencia artística. En este sentido, la Experiencia artística se convierte en un territorio en el que se desarrollan andamiajes de interacción con el otro, en donde emerge el yo individual a partir de la otredad (Ver anexo 4 MOA).

Al revisar las experiencias *La siembra de los colores* y *Bochica-IE*, la estética que compone el ecosistema de símbolos de la Experiencia artística es el agente provocador en el niño y la niña; interpela las acciones del otro a partir de sus propios referentes, para entablar relaciones de continuidad y discontinuidad con la narrativa de la experiencia, a partir del objeto o el artefacto que la habita (Ver anexo 3 MO 5 y 6). Así, estos elementos de tránsito entre una interacción y otra, generan una acción-respuesta provocada por el objeto que, como intercambio, aparece en la emergencia de nuevos sentidos, en relación con las características del otro (Ver anexo 4 MOA). En este sentido, se identificó el postulado de alteridad propuesto por González (2011) quien afirma que la alteridad se basa en la alternancia de la perspectiva propia con la del otro. Dicho esto, en las interacciones mediadas con el objeto, se establece un encuentro desde lo empático que fomenta el reconocimiento del sí mismo, en comprensión de las características diferenciales del otro, que no son solo referidas a su aspecto físico, sino que se enuncian desde las acciones que se realizan con el otro y afectan directamente las formas del niño y de la niña, de estar en el espacio. Se teje así un sistema de relaciones de alternancia entre el espacio, lo estético (objeto) y la corporeidad del otro, que posibilita la existencia dentro del espacio. Entonces, el encuentro con el otro le otorga al niño y a la niña, la primera definición de sí mismo, en relación con el lugar, el rol que desempeña dentro de

la experiencia, y le imprime valor y sentido a las acciones que realiza y a las identificaciones que establece entre el objeto de la experiencia, el espacio, él mismo o ella misma y el otro (Ver anexo 4 MOA).

Por lo anterior, se precisa que los valores del desinterés estético, presentados a través de la apreciación estética - observación y el valor simbólico manifestado en la Imaginación e interacciones de los niños y las niñas con los materiales de la experiencia. Inciden directamente en las formas en cómo se relaciona y se reconocen los niños y las niñas, desde su particularidad.

Por ello, la Experiencia artística al interior del programa Nidos, posee elementos que fomentan el encuentro y a partir de allí, se pueden hacer visibles las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años. No obstante, desde los hallazgos y el análisis descrito anteriormente, las experiencias artísticas desarrolladas por el programa inciden y caracterizan las relaciones de alteridad para la primera infancia, más no generan procesos de fortalecimiento de sí mismas, debido a que la intervención en cada institución se limita a un encuentro por mes y en cada uno de esos encuentros, no se puede dar cuenta de un proceso de seguimiento para cada uno de los niños y las niñas que participan en los espacios de experiencia.

8. Conclusiones

La presente investigación permitió reconocer la importancia que tienen los escenarios artísticos, como un medio de interacción social para la primera infancia, en tanto se evidencia que el encuentro dentro de un espacio diseñado y pensado para esta etapa del desarrollo, incurre en el establecimiento de un sistema de relaciones que se determina por las acciones que se gestan a partir del encuentro con el otro. Es el encuentro el medio de manifestación de la mismidad de los niños y las niñas, al entablar un trato directo con el otro y en ese trato mediado por los elementos de la Experiencia artística, logra ponerse en el lugar de la existencia del otro, a partir de acciones empáticas suscitadas por situaciones concretas, y que involucran los actos de referencia y lógica de cada uno de los niños y las niñas.

Así mismo, los elementos transversales de la Experiencia artística, no solo incurrieron en otorgar un espacio de apreciación, desarrollo de la sensibilidad y de la creatividad de los niños y las niñas, sino que también les permitió descubrir, problematizar, identificar rasgos y características comunes entre sí y las mismas divergencias que poseían gracias a sus costumbres y entorno social.

El encuentro que les brindó la Experiencia artística, imbricado en una serie de códigos y elementos que los mismos niños y niñas flexibilizaban desde sus emociones, percepciones e intereses, permitieron la edificación y el reconocimiento del yo, a partir de las acciones particulares que ejecutaba cada uno de ellos y ellas, en pro de la construcción colectiva que les determinaba una realidad artística, que, para ellos, era veraz. De esta manera, esa veracidad dejó que la libertad y autonomía imperara el encuentro, en donde la relación consigo mismo se volvió rizomática, en la condición de posibilidad que le ofreció el otro, a través del diálogo acción-reacción, permeado por los elementos de la Experiencia artística.

En este sentido, la interrelación entre los factores de la Experiencia artística y el niño y la niña fue el andamiaje para que los niños y niñas de 3 a 5 años reconocieran e identificaran las características diferenciales de sí y del otro, a partir del encuentro. Si bien, por su etapa de desarrollo, los niños y las niñas no logran comprender a cabalidad los factores

diferenciales, si logran distinguir y caracterizar las diferencias; en este sentido, la experiencia estableció espacios de intermediación para su reconocimiento, de una forma significativa.

En consonancia con lo anterior, se identificó que la Experiencia artística no fortalece las relaciones de alteridad u otredad, debido a que los niños y las niñas no son conscientes de ellas, puesto que al hablar de fortalecimiento es reforzar y/o corroborar un concepto ya reconocido por los niños y las niñas. Sin embargo, la Experiencia artística sí les caracteriza y les visibiliza dentro del entramado de códigos y formas de relación de los niños y las niñas, a partir de la realidad lúdico-ficcional, que les permitió nuevas formas de reconocer al otro, desde un rol o la exaltación de una de sus características diferenciales al interior de dicha realidad.

En ese sentido se considera que este aspecto puede llegar a ser determinante a medida que el niño y la niña crezcan y se hagan conscientes de las características diferenciales, puesto que al poseer una caracterización e identificación previa sobre estos rasgos, pueden llegar a desarrollar de manera consciente, acciones desde el respeto, en relación con los rasgos diferenciales de sus pares y entablar relaciones con el otro; no desde la aceptación o tolerancia, sino desde la comprensión de estos elementos diferenciales, sin que lleguen a perturbar su identidad.

A partir de allí, es posible enunciar que la Experiencia artística enriquece los procesos particulares de los niños y las niñas, a través del encuentro y el diálogo constante con el otro, atravesado por los elementos orientadores de la experiencia. Los imaginarios propios, que devienen del contexto particular, adquieren sentido y significado en la experiencia particular, en relación con la vivencia, permeada por los actos aislados que atañen a la vida particular en interrelación constante con la vida del otro. Por tal razón, la Experiencia artística reconoce al niño y a la niña como sujetos de derecho, autónomos, pensantes y con la capacidad de tomar decisiones frente a lo que ven, sienten, escuchan e interpretan de su entorno, a la vez que los reconoce, los interpela y los reconfigura a partir de sus necesidades e intereses. Por consiguiente, el arte en la vida temprana del niño y la niña, toma un lugar indispensable, pues le posibilita nuevas formas de acercarse y reconocer su particularidad desde un ámbito

sensible, en relación con su realidad social, a medida que entabla juicios y desarrolla una mirada pre reflexiva, que se irá configurando conforme desarrolle capacidades cognitivas, según la etapa evolutiva en la que se encuentre.

De tal manera, la Experiencia artística adquiere un valor de significación dentro del espacio social del niño y la niña, a la vez que posee un sentido reflexivo y formativo, puesto que, al estar regida en su naturalidad por unas nociones orientadoras, suministra categorizaciones y posibilita explicaciones sobre la realidad actual y vivencial de los niños y las niñas, al enfocar de otra manera los fenómenos distintivos del contexto social en el que se relacionan con ella.

Desde esta perspectiva, la Experiencia artística sería para la educación un escenario para tratar, con la sensibilidad, la libertad, la autonomía, la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas, a través de recrear en la espacialidad, la vida con arte. De la misma manera, se integran los elementos orientadores de la experiencia como factores de develamiento de la personalidad de cada uno de los niños y las niñas, a través del encuentro, el cual engloba la conexión entre las dinámicas del espacio áulico, sus necesidades y los ámbitos relacionales de la realidad, unificados desde el carácter lúdico-experiencial, debido a que la Experiencia artística enmarca la participación en pro de la formación humana. En efecto, se posibilita al agente educativo otras formas de relación y encuentro con los niños y las niñas, a la vez que se comprenden y develan los factores que pueden ser causales de conductas trasgresoras, violentas, excluyentes, no participativas y ausencias, dentro del aula.

Bibliografía

Adlibi, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Revista Teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (4), 212-240. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4986034>

Alcaldía Mayor de Bogotá [AMB], Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS] (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: autor. Recuperado de https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1156/Lineamiento_Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alcaldía Mayor de Bogotá [AMB] (2016). Proyecto del Plan de desarrollo 2016-2020. Bogotá: autor. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429_proyecto_pdd.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá [AMB], Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte [SCRD] (2019). *Localidad de Kennedy*. Recuperado de <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/localidades/kennedy>

Alcaldía Mayor de Bogotá [AMB], Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte [SCRD] (2014). *Las artes para la primera infancia. #1 Cuadernos Pensar en la Formación*. Bogotá.: autor. Recuperado [de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/1._las_artes_para_la_primera_infancia.pdf](https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/1._las_artes_para_la_primera_infancia.pdf)

- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y saberes*, 37, 73-87. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>
- Arias, J. (2021). ¿Qué son las Unidades de Planeamiento Zonal – UPZ? [Publicación en blog]. Recuperado de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/salud/que-es-una-upz>
- Arruda, A (1999). Representando a alteridade Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200012
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia [ANCC] (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Atuesta, P. (2018). *Anexo: Perspectiva Artístico-Pedagógica del Proyecto Nidos - Experiencias Artísticas para el trabajo de las artes con la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://comunicarte.idartes.gov.co/sites/default/files/Doc_SIG/perspectiva_artistico_pedagogica_atuesta.pdf
- Avendaño, C. (2015). *La educación artística como disciplina escolar: Un análisis estructural sobre la educación artística*. Tesis presentada como requisito para la obtención del título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17141>
- Azagra, A. (2017). *Actividades culturales para la primera infancia. Una propuesta para Pequeño Mus*. Trabajo final de Máster oficial interuniversitario en Gestión cultural, Departamento de Comunicación audiovisual, documentación e Historia del arte,

Universidad Politécnica de Valencia, España. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/86087>

De Azcárate, P. (1875). Cualidad. Metafísica Libro V, 1013b-1025a. En *Obras de Aristóteles*, Tomo 10, 173-174. [Publicación en blog Proyecto Filosofía en español]. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10173.htm>

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura económica.

Bajtín, M. (2015). Yo también soy (fragmentos sobre el otro). Ciudad autónoma de Buenos Aires. Egodot Argentina.

Barba, E. y Savarese, N. (1990). *EL ARTE SECRETO DEL ACTOR. Diccionario de Antropología Teatral*. México: Pórtico. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1LwwuLTKrNPOnOQ2TZXpRGte5U3S1DbRV/view?fbclid=IwAR0nt3Of6j2KmeZPedv4k2NtE0jH0QrWmkhooCW3fTMDTd_E_dKxkSbx5OI

Bejarano, D. (2017). *Espacio, prácticas pedagógicas y educación inicial: Configuraciones relacionales de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7792/TO-21393.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blanco, N. y Sierra, J. (2013). La experiencia como eje de la formación: Una propuesta de formación inicial de educadores y educadoras sociales. *Revista Archivos analíticos de políticas educativas*, 21 (28), 1-20. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1143>

Buriticá, M. y Guerrero, V. (2015). *Expresión corporal creativa: Mediaciones educativas en ciclo inicial de educación formal*. Trabajo de grado presentado para optar el Título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18690>

Camargo, C. (2015). *Estudio critico de los imaginarios sobre las prácticas teatrales en la básica primaria*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/958>

Concejo de Bogotá (2012). *Acuerdo 489 de 2012, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C., 2012-2016 Bogotá Humana*. Bogotá: autor. Recuperado [de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47766](https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47766)

Castiblanco, J. (2017). *Al encuentro de la alteridad*. Trabajo de Grado, como requisito parcial para optar al título de Magíster en Filosofía, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38300>

Castro, J. (2015). *El cuerpo: Amado espacio de revelaciones. Pedagogías del silencio y acontecer desde alteridad en la escuela*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo humano, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación – CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1280>

Claramonte, J. (2008). A modo de prólogo: Algunas ideas para leer con Dewey. En: J. Dewey, *El arte como experiencia* (pp. XI-XIX). Barcelona: Paidós. Recuperado de

<http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>

Comisión Intersectorial para la Atención integral de la Primera infancia [CIPI] (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Congreso de la República de Colombia (1991). *Ley 12, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Bogotá: autor. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098, por la cual se expide el Código de infancia y adolescencia*. Bogotá: autor. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de la República de Colombia (2016). *Ley 1804, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo integral de la Primera Infancia de cero a siempre*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. José Vázquez Pérez) (5ª ed.). Valencia, España: Pre-textos. Recuperado de <http://edwardium.com/wp-content/uploads/2016/05/151653352-Mil-Mesetas-Capitalismo-y-Esquizofrenia-Deleuze-y-Guattari.pdf>

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Dillon, M. y Grillo, G. (2018). Educ Dillon, M. y Grillo, G. (2018). Educación y práctica artística, ¿cuestión de contexto? *Revista Arte e Investigación*, 14. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73258>
- Elgea, D. (15 de noviembre de 2006). *Alteridad y arte*. [Publicación en el blog Ebartwords]. Recuperado de <http://ebartworks.blogspot.com/2006/11/alteridad-y-arte.html>
- Emmerich, A. y Martínez, M. (septiembre-octubre, 2015). Cuerpo, subjetividad y socialización en la Infancia y la Adolescencia. Ponencia presentada en el 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y ciencias, Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55840>
- Eslava, J. (2014). Experiencias de educación artística en la primera infancia: Puntos de encuentro de distintos enfoques. En: P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (Coord.), *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias* (pp. 163-176). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. Recuperado de <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/LibroMetasInfantil-1.pdf>
- Español, S. (2010). Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía. *Revista Epistemos*, 1 (1), 58-95. Recuperado de <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/27.pdf>
- Galeano, M. (Ed.) (2017). *Arte en primera Infancia: Perspectivas de Investigación*. Bogotá: Idartes. Recuperado de <https://nidos.gov.co/libros/arte-en-primera-infancia-perspectivas-de-investigacion>

- Gálvez, A. y Sastre, A. (2011). El cuerpo como experiencia de autoconocimiento y desarrollo de sí mismo. *Revista de investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 1 (2), 15-39. Recuperado de <https://revistas.usantomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/1007>
- García, A. y García, C. (2011). *La educación artística: Un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa "Mundo Nuevo" de la ciudad de Pereira*. Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1893/3725G216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, D. (2018). *Fragilidad y hospitalidad: Los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa*. Tesis doctoral, Programa de Doctorado en Educación y Sociedad, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/665839>
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88 (1), 119-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559009>
- González, F. (2011). La alteridad desde el desarrollo evolutivo, un estudio durante el primer año del niño. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13 (2), 75-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80220774005.pdf>
- Hlebovich, L. (agosto, 2013). El rol de la experiencia en la creación artística según John Dewey. Análisis de un ejemplo: las Caminatas en danza contemporánea. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía*, Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2912/ev.2912.pdf

Huertas, M., García, M., Barbosa, C., Vásquez, W., Díaz, J., Rey, E., López, W., Suárez, S. y Romero, M. (Ed.) (2007). *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre la Educación artística*. Bogotá: Unibiblos. Recuperado de <https://issuu.com/tatianna/docs/experienciayaacontecimiento>

Instituto Distrital de las Artes [Idartes] (2015). *Tejedores de vida: Arte en Primera Infancia*. Bogotá: Buenos y creativos. Recuperado de http://www.idartes.gov.co/sites/default/files/libro_documentos/arteprimerainfancia.pdf

Jiménez, D. (25 de noviembre de 2009). *Los elementos del arte*. [Publicación en el blog Espacio Artístico]. Recuperado de <http://primerespacioartistico.blogspot.com/2009/11/los-elementos-del-arte.html>

Lanati, V. y Panozzo, A. (2013). Expresiones artísticas mediatizadas: El programa Veo Veo. Un acercamiento a la producción audiovisual en Paka Paka. *Revista Question*, 1 (37), 328-335. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1759>

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

López, A. (1991). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino.

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Lozano, S. (2019). *Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: Propuesta de enriquecimiento pedagógico en la Experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos -IDARTES Instituto Distrital de las Artes. Fase I*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/43687?locale-attribute=en>
- Maena, A. y Vilanova, B (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*. Tesis doctoral, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/288209#page=1>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología IIPSI*, 9 (1), 123-146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4 (80) Recuperado de <https://docplayer.es/12051062-La-observacion-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacion.html>
- Mendoza, T. y Ordoñez, I. (2018). *Los cuerpos. El encuentro con lo otro. Agenciamientos maquínicos de deseo a través del cuerpo en el espacio de formación en danza, Danza común*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2237>
- Miñambres, D. (s.f.). *Que es el sistema propioceptivo en fisioterapia y deporte* [Publicación en blog]. Recuperado de <https://rehabilitacionpremiummadrid.com/blog/diego-minambres/que-es-el-sistema-propioceptivo-propiocepcion-en-fisioterapia-y-deporte/>

- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>
- Ospina, H. (2015). La Experiencia artística como fuente de investigación. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 421-427. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19698>
- Pavis, P. (2000). *Diccionario del teatro, Dramaturgia, estética, semiología*. España.
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12ª ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.academia.edu/20423118/Desarrollo-humano-Papalia-12a>
- Peláez, L. (2013). *Posibilidades que emergen para la infancia desde la corporeidad*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/506>
- Peñuela, S. (2015). *Análisis crítico del discurso relacionado con la educación Inicial en Bogotá en el periodo 2004-2012 desde la perspectiva de la teoría crítica del discurso*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/886>
- Pérez, V. (15, julio, 2016). *Definición de exteroceptivo* [Publicación en blog]. Recuperado de <https://www.onsalus.com/definicion-de-exteroceptivo-18574.html>
- Ramírez, A. (2017). *La descolonización del cuerpo: un análisis desde la educación corporal de la danza y el deporte*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia. Recuperado de

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7817/TO-21380.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rivas, L. (2017). Construcción de la Matriz metodológica. En L. Rivas, *Elaboración de tesis. Estructura y metodología* (pp. 219-232). México: Trillas. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309399658_Capitulo_11_Construccion_d_e_la_Matriz_Metodologica

Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 27 (3), 375-393. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/43723/46405>

Ruiz, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Editorial Graó.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral: orientaciones para el área de Educación Artística*. Bogotá: autor. Recuperado de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/962/EDUCACION_ARTISTICA.pdf?sequence=1

Samoná, L. (2014) *Diferencia y Alteridad*. Ediciones Akai.

Silvente, J. (23 de mayo de 2016). *Los niños siempre juegan y siempre jugaran a... esconderse*. [Publicación en el blog Jugarijugar – juguetes para vivir] Recuperado <https://www.jugarijugar.com/es/blog/-los-ninos-siempre-juegan-y-siempre-jugaran-a-esconderse-n2181>

Silva, C. (2002). *Todos somos Otros: Discurso, espacio público y vida cotidiana en la Venezuela actual*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Surghi, C. (2018). Nabokov y un recuerdo de infancia. *Saga Revista de letras*, 9, 66-87.
Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/14636>
- Theodosiádis, F. (1996). *Alteridad ¿La (des)construcción del otro?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Touriñán, J. (2016). Educación artística: Sustantivamente “Educación” y adjetivamente “Artística”. *Revista Educación XXI*, 19 (2), 2016. PP, 45-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70645811002.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa. Recuperado de <http://investigacionsocial sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vargas, C. (Ed.) (2014). *Carta de navegación para el trabajo con la Primera Infancia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Distrital de las Artes. Recuperado de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/carta_de_navegacion-primer_infancia-.pdf
- Valcárcel, R. (18, abril, 2011). *Aspectos de la significación en el arte contemporáneo* [Publicación en blog]. Recuperado de <http://losartistasdicen.blogspot.com/2011/04/aspectos-de-la-significacion-en-el-arte.html>
- Vesga, L. y Vesga, J. (octubre, 2015). El arte en la primera infancia ¿una deuda pendiente con la niñez? En: *Memorias del Primer Congreso Internacional Todos Ponemos*

Aporte a la construcción social de la infancia (pp. 250-262). Barranquilla: Fundación Universidad del Norte. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5707/Libro%20TODOS%20PONEMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo Psicológico* (9ª ed.) Madrid: Akal.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Vigotsky, L. (2014). Pensamiento y lenguaje. En A. Álvarez y P. Del Río (Ed.), *Lev Semiónovich Vygotski. Obras escogidas II*, (s. p.). Madrid: Antonio Machado Libros.

Anexos

Anexo 1. Sistematización Artística (SA1) NIDOS - Arte para la Primera Infancia- IDARTES 2018



Los artistas



JENNY FORERO

JULIETH CUARAN

KENNEDY

Nombre de la experiencia artística



Mes de la experiencia artística: MAYO

www.idartes.gov.co

NIDOS
arte en primera infancia


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

Intención artística

Desde el concepto de lo onírico, diseñar un espacio que permita el encuentro entre los niños, las niñas, las madres, los cuidadores, las maestras y los seres míticos conocidos como Kodamas (dispositivo lumínico), quienes custodian el bosque de los Alebrijes, con el fin de acercarlos a una exploración sensorial donde intervienen elementos como la luz, el color y la música, para así lograr crear mixturas entre los diferentes tipos de animales que forman un alebrije.

www.
idartes.
gov.co



Referentes

Murrugarren, M. (2003). *Animalario universal del Profesor Revillod*, México: Editorial Fondo de Cultura Económica. Se toma por el reconocimiento que hace sobre la anatomía de los animales y la conjugación que se puede realizar con los animales, para lograr crear híbridos o mixturas entre estos.

- Rodríguez, J. (2014). *De Alebrijes, Nahuales y otros encuentros*. Bloomington, Indiana: Se toma el cuento corto sobre alebrijes y Nahuales puesto que allí retrata la naturaleza del Alebrijes dentro de la cultura azteca y la transformación que ha tenido en la actualidad. Permite crear una línea dramática para el desarrollo de la historia y el juego dramático.
- Miyazaki, H. y Suzuki, T. (1997). *La Princesa Mononoke* [Película]. Japón. Se aborda como referente estético por el tratamiento que Miyazaki da al bosque donde aparece el guardián del bosque y los espíritus del mismo. Se aborda desde la paleta de color con base en la fluorescencia y los espejos de agua que rodean al guardián.
- Horner, J. (2009). *Pure Spirits of the forest - The bioluminescence of the night*. AVATAR. Disco Compacto. Atlantic Records.

Descripción de la experiencia artística

Ambientación

Partimos de crear un espacio completamente hibridado, donde el suelo tierra-agua es el eje fundamental y a su vez es el contenedor de toda la vida del bosque; se da vida al fuego y al aire para crear el bosque de los alebrijes, custodiado por el guardián que yace en todo lo que habita en este mundo. Para ello se parte desde la creación de un bosque biolumínico creado con hilo trapillo, telas, botellas de agua, linternas y luces LED, para evocar la mística del espíritu y los guardianes de la naturaleza, hacedores de vida y color.

www.idartes.gov.co



Descripción de la experiencia artística

Dispositivos

Para la experiencia se desarrollaron ocho (8) dispositivos, los cuales fueron nombrados como:

- **Plumas de colores:** retazos de tela de colores fluorescentes.
- **Kodamas de luz:** elaborados con CD forrados en papel aluminio, cinta transparente, tapas recicladas y mosquitos de luz.
- **Espejos de agua:** Elaborados con botellas plásticas, en su interior papel celofán y aluminio, recubiertas de agua y luz.
- **Espejos de fuego:** Botellas de agua recubiertas de papel celofán de colores y en su interior, linternas de luz.
- **Cascada de luz:** Panel de transparencia adornado con tela blanca suspendida en uno de sus bordes; sobre el piso tela quirúrgica azul y sobre el panel agua con papel celofán picado.
- **Árbol biolumínico:** Elaborado en ula ulas e hilo trapillo fluorescente suspendido desde el techo, acompañado de telas fluorescentes lycradas de 1 metro en colores amarillo, magenta, naranja y verde.
- **Espíritus de luz:** Elaborados con luces LED y PET.
- **Musuku:** Elaboradas en papel Durex, Craft y Bond 28, pintadas con vinilos fluorescentes y base negra.

Descripción de la experiencia artística

Momentos de la experiencia e intervención del artista

Al arribar con los niños y las niñas al espacio, se inicia con un juego desde la danza, con el fin de realizar la despedida de la luz solar y recibir la marca de agua del guardián, para poder ingresar a las profundidades del bosque de los Alebrijes. Para ello, se ingresa a través de la caja de madera, a través del túnel y se sale a las planicies del bosque, y se encuentran a su llegada la cascada de luz en compañía de los espejos de agua, quienes dan la bienvenida a los visitantes al bosque. Lentamente los espejos de agua se apagan y aparecen los espejos de fuego, quienes los guían hacia el árbol biolumínico, en busca de los Kodamas de luz, donde se desarrolla un juego corporal bajo la premisa de búsqueda. Tras encontrarlos se deja una libre exploración sobre el dispositivo, y luego, estos seres son los únicos capaces de despertar a los espíritus de luz, a través de un canto y premisas básicas de danza ritual para atraer a los Musuku, espíritus de los alebrijes, para que sean dados a los visitantes y estos puedan ser transformados en alebrijes y recibir las plumas y mantos de colores para poder ser parte del bosque de los alebrijes y protectores de todo lo viviente. Al ser transformados en animales hibridados, los niños y las niñas habitan todo el bosque y vivirán como viven estos animales hasta que, a lo lejos, se escuche el llamado del Guardián, que hace que los Musuku se duerman y regresen a su caja sagrada. Allí los niños y las niñas reencuentran la marca que los ha acompañado en todo el viaje y los espejos de fuego, los ayudan a regresar al camino que los guía hacia la luz del mundo real, dejando atrás el mundo de los alebrijes.

Observaciones sobre los participantes



“Soy un mono-serpiente y puedo arrastrarme y ver el cielo azul de los alebrijes”

El participante 1, un niño de 3 años habitante del hogar comunitario Mi Bella Infancia, se emociona tan solo con saber que va a regresar a la casa de los Alebrijes y escuchar al guardián, quien, durante el traslado del jardín al laboratorio, va indicando que el guardián le dice por dónde es el camino. Tan pronto llega rompe en risas y se toma las manos; al entrara la casa del guardián, se detiene y observa detenidamente las luciérnagas (manguera LED) y se recuesta sobre el pasto (colchonetas verdes) de la cama del guardián. Lentamente sale de ahí y se encuentra con los espíritus de luz (kodamas), los toma y se dirige a sus compañeros con ellos en la mano: “Bailemos” y se dispone a hacerlos girar en el suelo. Cuando llega el momento en el que aparece el rugido del Guardián, el participante 1 abre los ojos, salta y comienza hacer el rugido del guardián. Cuando escucha que ahora el guardián los va a transformar en alebrijes, lleva sus manos a la boca y abre los ojos y tan pronto aparecen los Musuku (máscaras de animales) el participante 1 toma una, la coloca sobre su cara y empieza a comportarse como una araña y luego pregunta mirando la máscara: “¿Qué es?”, y cuando una de las artistas le responde “*es un Mono, pero puede ser lo que quieras*”, el participante 1 salta y empieza a arrastrarse; se coloca el Musuku y dice: “*soy mono selpiente (sic) y puedo volar y arrastlarme (sic), porque tengo el poder del alebrije que me dio el guardián*”.

**Anexo 1. Sistematización Artística (SA2) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2018**

Los artistas



JENNY FORERO



JULIETH CUARAN

KENNEDY

Nombre de la experiencia artística

GEA

TIERRA

Octubre

Mes de la experiencia artística:

www.
idartes.
gov.co

NiDÓS
arte en primera infancia


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

Intención artística

Estimular la percepción sensitiva de los niños y las niñas a través de diferentes materiales como: la luz, las telas y otros materiales que permitan la relación con los diferentes elementos que contiene la tierra (Fuego-Tierra-Agua y Aire), por medio del juego simbólico.

Referentes

- Verne, J. (2017). *Viaje al Centro de la Tierra*. México: Buque de Letras. Se toma desde la narrativa del viaje que guía al protagonista de la historia y de la postura estética y fotográfica con la que Julio Verne presenta el centro de la tierra.
- Ximénes. F. (2007). *Popol Vuh*. Guatemala: Artemis Edinter. Se recoge desde la descripción que se realiza sobre el origen del mundo y la descripción sobre los elementos y como estos inciden en el viaje de los protagonistas.
- Mantilla, J., Vargas, C., Villamarín, N. y Alzate, L. (2016). *Cuentos de espantos y otros Seres fantásticos del Folclor colombiano*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo, Intermedio Editores, pp. 17-18. Se remite a este libro por el origen del mito sobre la Madremonte y la visión desde el folclor popular y como esta figura ha sido reconocida; también sobre el manejo plástico y estético de la imagen de este personaje que resguarda a la tierra.

Descripción de la experiencia artística

Ambientación

Los niños y las niñas se van a encontrar con un espacio que evoca el manto superior de la tierra, en donde la protagonista es la tierra. Para ello se diseñan cortinillas de papel suspendidas del techo hasta el suelo, para encontrarse con un piso entapetado de papel picado que genere la sensación de tierra. Además, se construye un nido donde habita la Madremonte protectora de la tierra; a su vez, el espacio estará iluminado con colores verde y naranja.

Descripción de la experiencia artística

Dispositivos

Para la experiencia se desarrollarán seis (6) dispositivos los cuales fueron nombrados como:

Cortinillas terrestres: Elaboradas en papel Craft.

Nido Madremonte: Se realiza una adecuación al dispositivo la caja blanca existente en el espacio, que consiste en elaborar un nido con esteras de papel Craft picado y luces LED.

Tierra: Elaborado en papel Craft picado, dispuesto sobre el piso.

Luosfera: Caja de luz (en caso que no se pueda adquirir la caja de luz, se realizará una adecuación al panel de transparencia).

Terra: Arena de colores.

Madremonte: Títere en espuma elaborado previamente (préstamo a la experiencia).

Descripción de la experiencia artística

Momentos de la experiencia e intervención del artista

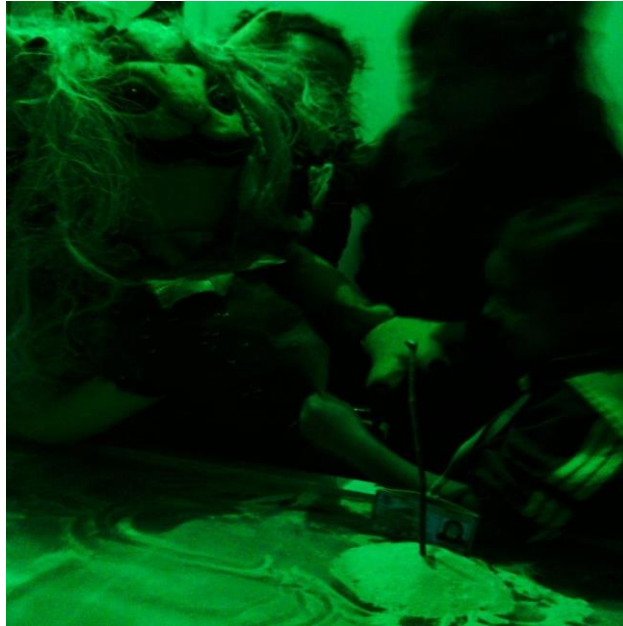
Al llegar los niños y las niñas al laboratorio, ingresarán al espacio, el cual estará a media luz con el fin que los niños y las niñas se encuentren con la Madremonte, quien les invita a explorar el manto terrestre superior, reconociendo la tierra, las hojas y todos los elementos que habitan en ella; brindándoles la posibilidad de sumergirse en las cortinillas terrestres y bañarse con la tierra que reposa en el suelo, encontrándose con Luosfera y las gelatinas terrestres, donde podrán proyectar y reconocer las formas terrestres a través de la luz. Para finalizar la Madremonte en compañía de la artista entregará a los niños y las niñas las escobillas con el fin de limpiar para hallar el camino de retorno a casa.

www.
idartes.
gov.co



Observaciones sobre los participantes

“Señora
Monte”



*“En tu ausencia, he hecho un dibujo tuyo y con
mis amigos hemos sembrado un árbol para ti”*

Observaciones sobre los participantes

¡Señora Monte! ¡Señora Monte! puede salir a jugar, preguntaba insistentemente la participante 1 de cinco años proveniente del Colegio Gianni Rodari, nivel de transición. La participante 1 aplaudía tratando que el sonido que generaba el golpeteo de sus palmas despertara a la Señora Monte. “Oye he estado haciendo la lluvia con mis manos, como me enseñaste para que la Señora Monte salga, pero no logro despertarla” AC: “la Señora Monte dormida porque está vigilando otras selvas, mientras ustedes están jugando” la artista se queda mirándola fijamente esperando la reacción de la participante 1, ante ello la participante 1 la mira y le dice “ Pero ella vendrá otra vez” AC: “sí pero la verdad no sé cómo podremos despertarla” Sara la mira y sale corriendo por el espacio, cuando de repente trae con sigilo a una compañera y empiezan juntas a aplaudir y a llamar a la Señora Monte, las AC se colocan de pie y una de ellas les indica que la Señora Monte pronto aparecerá porque el sonido de las hojas les avisa. Dicho esto, los niños y las niñas se concentran en el nido de la Madremonte a escuchar las hojas caer, Cuando de repente aparece la Madremonte y la participante 1 abre sus ojos y su boca expresando sorpresa, se le acerca y le dice: Señora Monte la he estado llamando y no se despertaba, quiero mostrarle una cosa, toma a la Madremonte por una de las garras y la acerca a la caja de luz y le dice: “En tu ausencia, he hecho un dibujo tuyo y con mis amigos hemos sembrado un árbol para ti” terminado esta oración la participante 1 y los niños y las niñas que se encontraban alrededor de la mesa de luz abrazan a la Madremonte y la participante 1 se aleja un poco y mirándola fijamente le dice: “Señora Monte, eres muy linda, pero debes bañarte tu pelo está muy sucio, es más te voy a peinar y quitarte esa basura que tienes en el pelo, ushh”

Aprendizajes de los artistas

Como los niños y las niñas, a través del juego simbólico, lograron reconocer la importancia del cuidado del medio ambiente y realizaron acciones que evidenciaban la resonancia que se había generado a través de materiales como la arena, el papel y el títere de la Madremonte.

- La importancia del trabajo de la luz y los cambios de color en la construcción de atmósferas, debido a que permitió incentivar la imaginación de los niños y las niñas y que ellos se apropiaron del espacio y se sumergieron en la dramaturgia propuesta por la instalación y la narrativa implementada.
- La significación que tiene la construcción de espacios neutros dentro de la instalación para los niños y las niñas, debido a que estos se permiten lugares de contemplación y momentos de soledad, donde el niño y la niña se permiten un espacio de estar con sí mismo, escuchando el espacio y sumergiéndose en sus propio yo.

**Anexo 1. Sistematización Artística (SA3) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2018**



Los artistas



JENNY FORERO



JULIETH CUARAN

KENNEDY

Intención artística

GEA ARGUA

Estimular la percepción de los niños y las niñas a través del juego simbólico por medio del contacto con la luz y otras materias que evoquen los diferentes elementos que contiene la tierra.

Referentes

- Verne. 2017. Viaje al Centro de la Tierra. México- México D.F. Buque de Letras. Se toma desde la narrativa del viaje que guía al protagonista de la historia y de la postura estética y fotográfica con la que Julio Verne presenta el centro de la tierra.
- Ximénes. F.F. Versión. 2007. Popol Vuh. Guatemala. Artemis Edinter.
- Se recoge desde la descripción que se realiza sobre el origen del mundo y la descripción sobre los elementos y como estos inciden en el viaje de los protagonistas. Mantilla j, Vargas C, Villamarín Nohora, Alzate L. 2016. Cuentos de Espantos y otros Seres fantásticos del Folclor Colombiano. Colombia. Casa Editorial el Tiempo- Intermedio Editores. P 18-17.

Se remite a este por el origen del mito sobre la Madremonte y la visión desde el folclor popular y como esta figura ha sido reconocida y sobre el manejo plástico y estético de la imagen de este personaje que resguarda a la tierra.

Descripción de la experiencia artística

Ambientación

Los niños y las niñas se van a encontrar con un espacio que evoca la corteza terrestre, donde estará la hidrosfera (Agua) y la Troposfera (Aire); para ello se diseñará un espacio, que une estas dos capas terrestres creando Argua. Donde, se creará un bajo techo blanco que contendrá corrientes de aire generadas por los ventiladores de donde caerán gotas de agua gigantes, suspendidas de unas redes y en la punta estará un balón de Pilates, el piso estará recubierto por millones de gotas de agua en tamaños pequeño y grande (polietileno espuma)

Descripción de la experiencia artística

Momentos de la experiencia e intervención del artista

Al llegar los niños y las niñas al laboratorio se encontrarán con Aquos, quien se encuentra dormido entre la cortinilla de agua, los niños y las niñas lo despertarán tras realizar un soplido. Aquos saldrá de la cortinilla y los arropará con su piel para llevarlos al interior de Argua. Estando en el interior del laboratorio, los niños y las niñas sentirán las corrientes de aire y el agua que se desliza por entre sus pies. Al salir de la piel de Aquos, verán el espacio en azul profundo y luz cristalina, acompañada de un sonido submarino que los invitará a sumergirse en el lecho marino y a jugar con las esferas de agua que flotan por el espacio.

Descripción de la experiencia artística

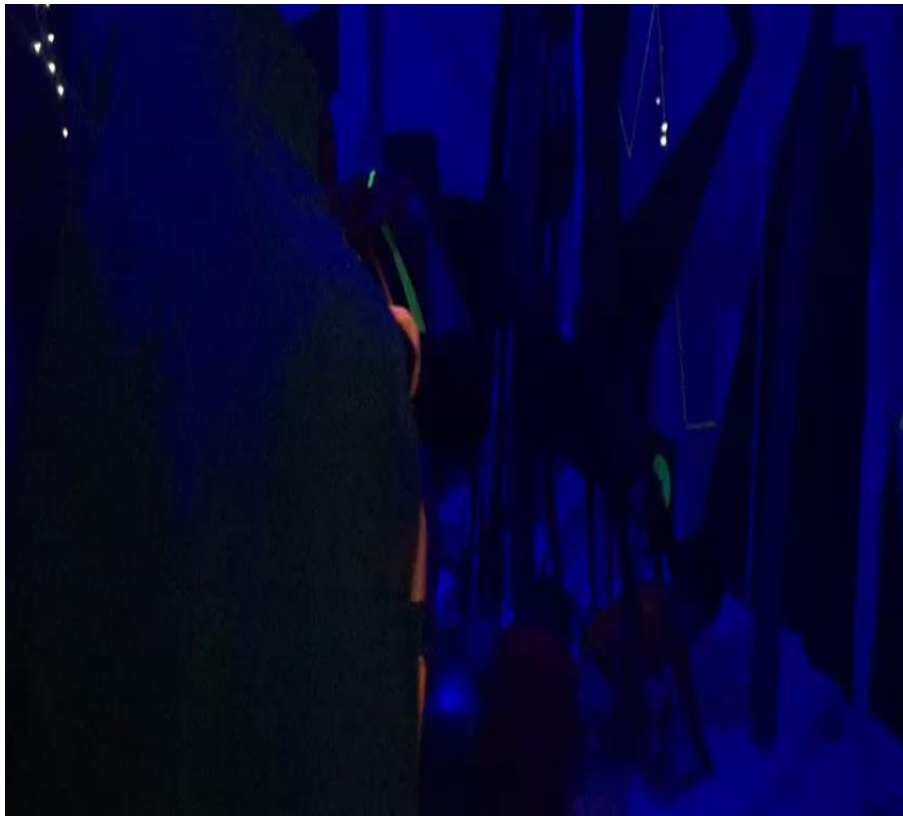
Dispositivos

Para la experiencia se desarrollarán cinco (5) dispositivos los cuales fueron nombrados como:

- **Cortinilla Argua:** Elaborada con ula e hilo trapillo
- **Gotas de agua (Argua):** Poliestireno espuma y balones de Pilates en color azul y gris.
- **Bajo techo:** Elaborado en Tull Blanco y retazos en colores azul y blanco.
- **Redargua:** Elaborados en hilo trapillo como una red que en su punta contendrá un balón de Pilates.
- **Aquos:** Dragón chino previamente elaborado (préstamo para la experiencia)

Observaciones sobre los participantes

Aquooos cómeme, cómeme!



Observaciones sobre los participantes

Haaa, es nieve... Mira metámonos debajo de Aquos, Soy un Dragón de agua que viaja por la nieve y escupe agua shuuuuuuu, eran las palabras del participante 1 un niño de 4 años quien visitaba por última vez el laboratorio en compañía del Hogar Comunitario Mi Bella Infancia.

El participante 1 tomó a Aquos por los cuernos, acercó su rostro al de Aquos y grito, salió corriendo por todo el espacio y luego se arrojó sobre una de las gotas de agua, que lo llevó a caer al suelo aludado de nieve, rodó por el piso y luego se quedó inmóvil, mirando hacia el techo los reflejos de la luz, que traspasaba el agua profunda (luces suspendidas en el bajo techo) permaneció así, unos segundos luego recordó a su amigo Aquos y salió a buscarlo este estaba reposando sobre el suelo y el participante 1 buscando un cómplice sale en busca del participante 3 y le dice: Echémosle nieve encima para que se despierte, está dormido. Y empezó a arrojarle granizo encima hasta que el dragón quedó completamente cubierto, luego empezó a soplar y la artista que presenciaba todo este suceso, empezó a mover lentamente a Aquos, la sorpresa del participante 1, al ver que Aquos reaccionaba a lo que él hacía propicio que el participante 1 se le arrojase encima y le besara los cuernos, luego le susurro al cuerno y miró a la artista y le dijo: Voy a ser Aquos, se arrastró por la nieve y se colocó la tela sobre su cuerpo que era la piel de Aquos y tomo su cabeza, en compañía de la artista y acompañó a Diego a recorrer todo el espacio y saludar a cada uno de sus compañeros.



Aprendizajes de los artistas

El adecuar un espacio como un dispositivo fue una de las estrategias y hallazgos más potentes encontrados en el paso por el laboratorio, debido a que involucra toda una estructura espacial para crear una atmósfera, que permitiese el desarrollo de una historia y a su vez les brindara a los niños y las niñas la posibilidad de habitar mundos posibles suscitados por los elementos allí, que lograban que los niños y las niñas lo habitaran, pero a su vez, lo transformaran con sus ideales e imaginarios.

Esto nos hizo darnos cuenta como cada lugar puede ser modificado con elementos simples y dependiendo del manejo estético y la enunciación e intencionalidad que se oriente, puede lograrse transformar un espacio en múltiples. A su vez, el indagar sobre materiales reciclables y materiales cotidianos amplió la visión, en la forma en que nos relacionamos con ellos y cómo estos pueden brindar nuevas posibilidades de abstracción y uso, como lo fueron los balones de Pilates, el relleno del Puff, las botellas, etc.

www.idartes.gov.co


NiDÓS
arte en primera infancia


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

NiDÓS
arte en primera infancia

Alcaldía de Bogotá



**Anexo 1. Sistematización Artística (SA4) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2019**

Los Artistas



PAOLA LOZANO

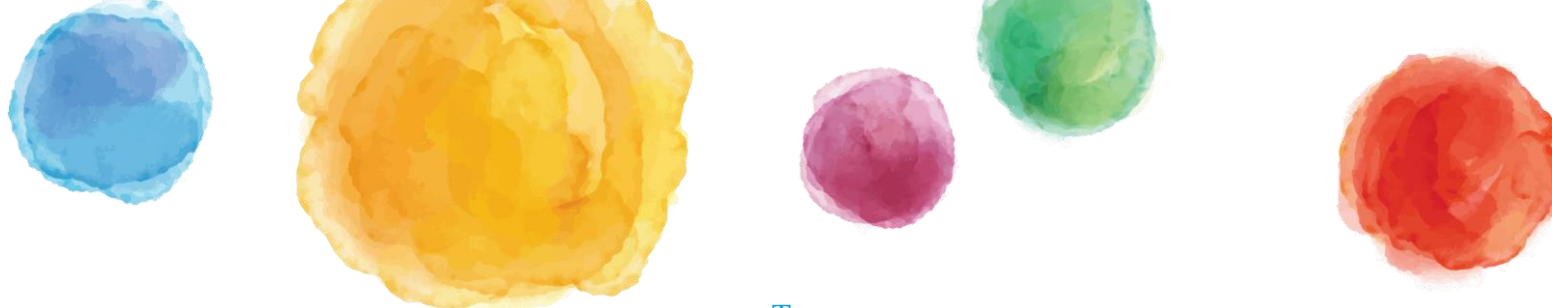


JULIETH CUARAN

LA MÁQUINA DE HABITAR - EL LAVATERO

Mes: Mayo

Territorio: Kennedy **EAAT:** ROBINSON AVILA



Temas

La temática de la casa como pretexto para observar la otredad, por medio de las interacciones que surjan entre sujeto a sujeto.

Materias

Espacio. Narración. Cuerpo. Movimiento.

Intención artística

Evocar un espacio de la casa, específicamente el lavadero y tendedero, a partir de un dispositivo con materia textil que provoquen en los niños y las niñas el juego y la interacción, de manera que signifiquen y/o transformen este espacio “lavadero-tendedero” desde su experiencia y cotidianidad.

Referente

1. Herrero Íñiguez, J. (2014). Hundertwasser: el artista de las cinco pieles. [online] QueAprendemosHoy.com. Recuperado de <http://queaprendemoshoy.com/hundertwasser-el-artista-de-las-cinco-pieles/>

Aplicabilidad

A partir de los referentes citados anteriormente, tomamos del postulado expuesto por el artista Friedensreich Hundertwasser: la noción de la tercera piel, donde se aborda la postura del hogar como un escenario móvil donde intervienen los planos, los colores y las columnas que no siguen un esquema regular, que fue aplicado a la Experiencia artística para la construcción de un escenario, como posibilidad para la significación del espacio íntimo y común (la cocina) de cada uno de los niños y las niñas.



Nuviala Antelo, V. (2014). Una casa es una máquina de habitar. Arquitectura del movimiento moderno como tecnología de los cuerpos. En II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Programa Sur Global de la Universidad Nacional de San Martín, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

2. Partimos de la ponencia de Victoria Nuviala, quien en esta expone el concepto de casa, construido por el arquitecto suizo Le Corbusier como un objeto útil ensamblado y en constante transformación por sus habitantes, en ese sentido, nos permite abordarlo desde el dispositivo nombrado “La habitación onírica” como un tránsito de significados materializados por los niños y las niñas a través de los materiales que la componen.

2. _____

Castellanos, M (2011) Contexto histórico de la localidad de Techotiba. Recuperado el 20 de abril a las 5:20 pm de <https://noticiastechotiba.wordpress.com/2011/08/02/contexto-histórico-de-la-localidad-de-techotiba/>

3. Nos referimos a castellanos Manuel quien retrata desde la historia el territorio de techotiba y los asentamientos muisca en la sabana de Bogotá y como sus creencias aún están imbricadas en el territorio de Kennedy partimos de allí para focalizar la estructura del lavadero como territorio y confluencia de palabra y agua.



3. _____

León, P. (2012) La historia de Sie o el dolor del agua. Recuperado de <http://literaturacoloniaallatinoamericana.blogspot.com/2012/10/la-historia-de-sie-o-el-dolor-del-agua.html>

4.

4. Tómanos a Paola León quien describe a Sie la Diosa del agua como un ser encarnado y sufrido por su territorio, siendo así la estructura parte de lo femenino y del significado del agua para el territorio de Kennedy y cómo este elemento se hace presente y toma relevancia en el lavadero de las casas.



Ambientación

El espacio será transformado a través de una instalación, que parte del concepto de Lavatero (unificación de lavadero y tendedero); en dicha instalación, primaran los colores fríos que evoque el agua, especial blanco, azul, aguamarina y verde menta manifestados en telas, con las cuales se realizará un lavadero gigante, que será como un nicho suspendido en el espacio y sobre él se entrecruzan unos hilos trapillo, donde se suspenderán prendas de vestir, y afuera paneles en tela como un tendedero, el suelo estará cubierto por franjas y tiras de tela blanca y azul representaran el agua.

Dispositivos

Lavadero:
Sic- realizado en tela
seda poliéster.

Tenden:
Elaborado en hilo
trapillo.


Pan: Paneles elaborados en velo suizo.

Sic: Franjas elaboradas en tela e hilo trapillo.

Espumeros: Elaborados en PET y media velada.

Momentos


1. Tránsito hacia el espacio: Este se realizará con un espumero que será el que guiará a los niños y las niñas, al Lavatero.

- 
2. Ingreso al corazón de Sie: Los niños y las niñas ingresarán por un túnel-penetrable que los llevará directo al interior del Lavatero.
 3. Lavadero: Los niños y las niñas escucharán el sonido del agua y se encontrarán en el interior del lavadero con el agua, la cual podrán moldear según sus intereses particulares.
 4. Cierre: Con el sonido del agua (generado por un palo de agua) brotará la espuma del agua, quien fue la que llevó a los niños y las niñas a ese lugar, y es ella quien los regresará a su espacio áulico

Hallazgos

Entorno Institucional: Niños/niñas

El Lavatero arribó al colegio Marsella de Secretaria de Educación Distrital, donde se encontró el participante 6, un niño de 4 años, con enfoque diferencial (autismo) quien cuenta con el diagnóstico del profesional asignado al caso y perteneciente al grupo de Transición 1, jornada de la mañana. El participante 6, se la pasa deambulando por los pasillos, la oficina de la coordinadora y la cocina, rara vez está en el salón de clases junto a sus compañeros. Sin embargo, cuando el Lavatero se apropió del patio de ropas del colegio y apareció el tendedero, el lavadero y la espuma del jabón, el participante 6 se quedó atónito en el espacio al ver la instalación, no hablaba, solo caminaba y cruzaba sus pies uno frente al otro y daba pequeños saltos; mientras esto sucedía sus compañeros nadaban, lavaban y se cubrían con las sabanas del tendedero, pero el participante 6 solo estaba quieto en un rincón, tras ver esto una de las artistas se aproxima a él, con uno de los espumeros y empieza a dejar caer espuma sobre él, el participante 6, dirigió su mirada y estalla en un pequeño y suave grito, casi inaudible y empieza a tomar la espuma con sus pequeñas manos, la pasa de la una a la otra, desliza sus dedos por la múltiples burbujas que se crean y luego las refriega contra el suelo, acción que repite varias veces, hasta que una de las artistas retira el burbujero de sus manos y se lo entrega a el participante 6, para que el mismo produzca la espuma, él lo toma, lo observa detenidamente, mantiene esta acción varios segundos, toma el burbujero y lo introduce sobre el recipiente que contiene el jabón, lo saca y lo coloca tímidamente en su boca y empieza a soplar, al ver que produce



la espuma, sus ojos se abren y en su rostro se dibuja un gesto de sorpresa, sus compañeros al ver la espuma corren y se sientan a su alrededor, el participante 6 sigue soplando y al ver que sus compañeros se abalanzan para tomar la espuma, se traslada a otro lugar del espacio y vuelve a soplar produciendo más espuma, sus compañeros lo siguen y el luego de unos segundos los mira y extiende su brazo y emitiendo un “¡AH!” les indica que hagan una fila, una de sus compañeras comprende el gesto y se forma y extiende su mano, donde el participante 6 deposita una esfera de espuma que el mismo elabora y así con cada uno de ellos, desde ese momento el participante 6 empieza a entablar un diálogo con sus compañeros desde la espuma y comienza a trasladarse por todo el espacio llevándole espuma a sus compañeros, a quienes se encuentran lavando, nadando, planchando. El participante 6 se agacha y le deja una esfera de espuma y luego sale corriendo. Tras un tiempo de realizar repetidamente esta acción, busca a una de las artistas y le entrega el espumero, la mira y sale del espacio.



Entorno Institucional: Agentes educativos

Durante la intervención realizada en los espacios correspondiente a la Secretaria de Educación Distrital, logro visibilizarse que las maestras mantienen su rol de titulares y no muestran interés en vincularse con la experiencia, a pesar que se realice la invitación desde la palabra y las acciones que presenta la experiencia. Sin embargo, fue sorprendente encontrar en la Institución Nelson Mandela en la Jornada de la Mañana a la Docente Titular de Jardín 1, quien tras ver la temática de la experiencia, los temas que transversalizaban y la importancia que se le daba al agua y a la diosa del agua desde la cosmovisión muisca, ella desde su saber, se levanta presurosa y se dirige a las artistas y dice: " tengo papel celofán azul y como están trabajando lo del agua y la diosa SIE, voy a traerlo y les voy a colocar capas de dioses...¿ los puedo convertir en dioses del agua? " las artistas al ver su ímpetu, le permiten a la docente involucrar su material en la experiencia y articulan esta propuesta con el lenguaje de la misma, para ello parten del relato diciéndole a los niños y las niñas que la diosa del agua, les envía las capas del agua para que puedan nadar velozmente dentro del agua y reconocer el color de sus profundidades. Tras ello, se procedió a colocar a cada uno de los niños y las niñas la capa del agua, al igual que a la docente. Luego de haber realizado este acto, la docente retorno a su escritorio y siguió desarrollando el ejercicio en el que se encontraba.

Entorno Familiar: Niños/Niñas

Durante este periodo no se
atendió a esta población

Entorno Familiar: Agentes
educativos



Durante este periodo no se
atendió a esta población

Entorno Familiar: Familias

Durante este periodo no se atendió a esta población

Entorno Familiar: Mujeres gestantes

Durante este periodo no se atendió a esta población

Comunidad: Niños/Niñas

Durante este periodo no se atendió a esta población.

Comunidad: Familias

Durante este periodo no se atendió a esta población



Reflexiones de los artistas


Desde la creación

Se plantea una estructura base de la instalación, donde el lavadero se mantenía suspendido, sin embargo al realizar el encuentro con los niños y las niñas de transición, se planteó que era pertinente que la estructura abriera la experiencia y desapareciera, dejando al descubierto el tendedero, debido a que los niños y las niñas necesitaban del espacio amplio para poder moverse libremente, puesto que los niños y las niñas venían de su espacio aúlico, el cual se caracterizaba por tener restringida la movilidad, por cuestiones espaciales y de infraestructura.

Al inicio de la experiencia se había planteado que todas las sabanas estuviesen suspendidas con ganchos y otros fijos, al entrar este dispositivo en interacción con los niños y las niñas, se evidenció la pertinencia que todas las sábanas estuviesen con ganchos, para que los niños y las niñas pudiesen distenderlas y manipularlas en su totalidad.

En un comienzo al interior del lavadero se encontraba el agua (tiras de tela), sin embargo, el espacio al ser habitado con los niños y las niñas, se logró observar que, para mayor disfrute y potencia del dispositivo, este debería aparecer después y no hallarse inmediatamente, puesto que los niños y las niñas en un comienzo lo invisibilizaban.

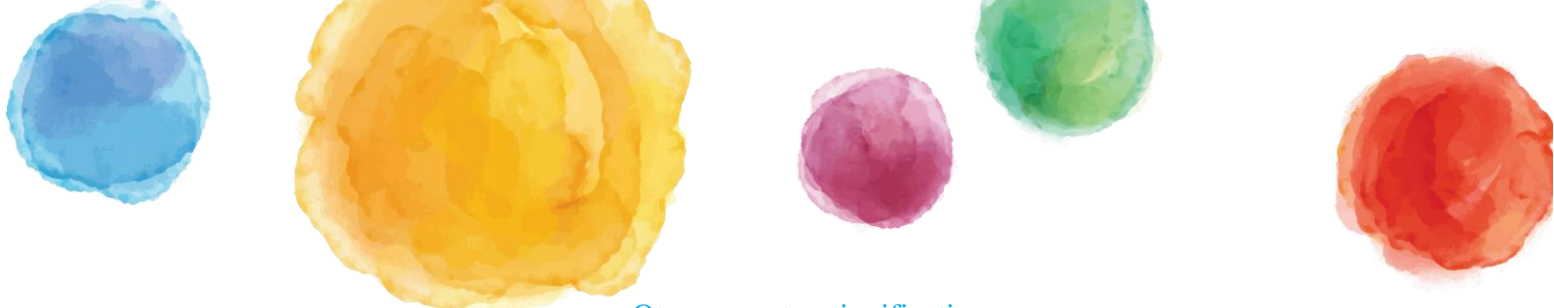
Se planteó una variación de la experiencia, donde no se requería la instalación del



lavadero sino por el contrario, abordo desde el cuento motor y la aparición del agua y las sabanas, ello con el fin que los niños y las niñas encontraran una significación de su espacio y evocaran a través de su imaginación los espacios a la vez que reconocían el espacio del agua y del río.

Aprendizajes personales

Durante el desarrollo de la experiencia, se logró evidenciar la importancia que tiene para los niños y las niñas el trato horizontal, puesto que se sienten reconocidos y esto les genera una sensación de confianza en sí mismos, para poder explorar con mayor libertad, su cuerpo en relación al otro, el espacio y el dispositivo. A su vez se pudo observar que por la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños y las niñas, ellos y ellas sugieren y cuestionan la experiencia, formulando preguntas puntuales desde ¿cómo? y ¿por qué? Estos cuestionamientos generan reflexiones en pro del proceso creativo y afianza la temática de la experiencia.




Otros aspectos significativos

La durabilidad de la experiencia debería estar estimada en 45 minutos, puesto que los niños y las niñas por su etapa de desarrollo requieren de intervenciones que estén direccionadas más a la movilidad y al reto, cuando se enfatiza en los procesos de contemplación o exploración sensorial, los niños y las niñas suelen mostrarse cansados. Para ello se reflexionó como dupla artística, reconocer el espacio y la contención corporal en la que se encuentran los niños y las niñas y es necesario realizar una introducción de 30 minutos que les permita el desfogue de energía, para que puedan relacionarse de una manera tranquila con la intervención

Cuando se implemente la estrategia de atención con el programa CREA es necesario que las intervenciones no sean realizadas una vez al mes, para lograr los procesos de sensibilización con los niños y las niñas y que puedan tener una interacción constante con los lenguajes artísticos, para ello se recomendaría lograr realizar experiencias dos veces a la semana con cada grupo. A su vez, se cree pertinente por las necesidades y particularidades de cada una de las instituciones designar duplas base para la atención del SED, Cuando sea implementada la estrategia, debido al seguimiento de proceso con los niños y las niñas, tanto de las aristas creativas como pedagógicas y a su vez esto evitaría la cancelación de atención a los jardines.

Es de vital importancia realizar jornadas de sensibilización y diálogo con las maestras para que ellas logren comprender la importancia del alcance de los lenguajes artísticos, en el desarrollo de los niños y las niñas y la necesidad de su interacción con estos espacios, no solo desde su rol de autoridad si no desde su rol como cuidadora y persona que vela por la formación de los niños y las niñas lo cual generaría afianzamiento en el vínculo de docente-alumno y les permitiría reconocer como dialogan sus niños entre sí y las dificultades que transitan en el espacio aúlico.





**Anexo 1. Sistematización Artística (SA5) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2019**

Los Artistas



PAOLA LOZANO



JULIETH CUARAN

LA SIEMBRA DE LOS COLORES

Mes: Julio

Territorio: Kennedy Eaat: Robinson Ávila Gt:
Francy Álvarez

Intención artística



Evocar un espacio natural, específicamente una parcela perteneciente a un Bohío Muisca que representa la siembra, a partir de un dispositivo con materia textil y material orgánico que provoquen en los niños y las niñas el juego y la interacción, de manera que signifiquen y/o transformen este espacio desde sus intereses.

Referentes

Referente

Aplicabilidad

1. Herrero Íñiguez, J. (2014). Hundertwasser: el artista de las cinco pieles. [online] QueAprendemosHoy.com. Recuperado de <http://queaprendemoshoy.com/hundertwasser-el-artista-de-las-cinco-pieles/>

1. A partir de los referentes citados anteriormente, tomamos del postulado expuesto por el artista Friedensreich Hundertwasser la noción de la tercera piel, donde se aborda la postura del hogar como un escenario móvil donde intervienen los planos, los colores y las columnas que no siguen un esquema regular; esto aplicado a la Experiencia artística para la construcción de un escenario, como posibilidad para la significación del espacio íntimo y común (la cocina) de cada uno de los niños y las niñas.



1.

2. Nuviala Antelo, V. (2014). Una casa es una máquina de habitar. Arquitectura del movimiento moderno como tecnología de los cuerpos. En II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Programa Sur Global de la Universidad Nacional de San Martín, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

2. Partimos de la ponencia de Victoria Nuviala, quien en esta expone el concepto de casa, construido por el arquitecto suizo Le Corbusier como un objeto útil ensamblado y en constante transformación por sus habitantes, en ese sentido, nos permite abordarlo desde el dispositivo nombrado “la parcela del bohío muisca” como un tránsito de significados materializados por los niños y las niñas a través de los materiales que la componen.

Castellanos, M (2011) Contexto histórico de la localidad de Techotiba. Recuperado el 20 de abril a las 5:20 pm de <https://oticiastechotiba.wordpress.com/2011/08/02/>

Nos referimos a castellanos Manuel quien retrata desde la historia el territorio de Techotiba y los

Asentamientos muisca en la sabana de Bogotá y como sus creencias aún están imbricadas en el territorio de Kennedy partimos de allí para focalizar la estructura de la siembra de los colores, donde identificamos los alimentos más recurrentes en la alimentación de los jardines al igual de los colores predominantes en la dieta de los niños y las niñas en esta relación observamos que la mayoría de los productos

Contexto-histórico-de-la-localidad-de-techotiba/

4. Tómanos este bloc como referencia puesto que describe de una manera concreta los modos y formas de cultivo de la cultura muisca permitiéndonos así abstraer los aspectos más relevantes para la construcción de la experiencia.



Tema

Casa como pretexto para observar la otredad, por medio de las interacciones que surjan entre sujetos.

Materias

Tangibles

Cuerpo (personajes y presencialidad de los niños y niñas en el espacio)

Voz (Presente desde la dramaturgia de la experiencia en el dialogo con los personajes)

Semillas de eucalipto (Material orgánico, intervenido con colores que representan al maíz, frijol y la papa)

Café orgánico previamente preparado y secado.



Ambientación

El espacio será transformado a través de una instalación que parte del concepto del Bohío Muisca, específicamente la geometría utilizada en su construcción, para ello utilizamos el rectángulo y el cuadrado como fuente para la delimitación del espacio que provoque una sensación de parcela utilizada para la siembra; en dicha instalación, primaran los colores tierra (mostaza, negro y amarillo) donde los penetrables estarán contruidos bajo una triada elaborados en hilo trapillo y fique, donde el color mostaza representa el cuerpo, el negro la tierra y el amarillo (fique) el espíritu, puesto que este patrón representa la relación que sostenían los muisca con la tierra y sus dioses. A su vez, se extenderá en suelo un piso negro que representara la tierra y sobre este una tela cuadrada de tres colores cálidos (mostaza, amarillo y beige) con el fin de realizar una representación a los surcos presentes en las parcelas de siembra, sobre esta se dispondrá un montículo de café (material orgánico previamente secado y preparado para la manipulación por los niños y las niñas) que jugara el papel de la tierra arada.




Dispositivos

- **Espantapájaros:** Personaje, el cual llevara un vestuario elaborado en fique y telas
- **Cuervo:** Personaje, el cual llevará un antifaz y su plumaje será elaborado en telas
- **Bohío de siembra:** Elaborado en hilo trapillo y fique
- **Tierra:** Representada por material orgánico (Café Molido)
- **Semillas:** Representadas en semillas de eucalipto, las cuales serán intervenidas para la representación de las semillas de maíz, fríjol y papa.



Momentos

1. Tránsito hacia el espacio: Los niños y las niñas serán trasladados a la parcela del bohío Muisca, por el cuervo quien en primera instancia se presentará con los niños y las niñas, con la finalidad de ganar su confianza y convencerlos de buscar semillas en la parcela del Señor Espantapájaros y posterior a ello seguirá un rastro de semillas. Estando dentro del espacio realizara un recorrido con los niños y las niñas evitando que el espantapájaros se despierte al ver que no se despierta decide llamar su atención aprovechando que este aún se encuentra tieso y no puede girar, ni moverse con libertad.
2. Ingreso a la parcela de siembra: El espantapájaros al descubrir que es el Señor cuervo quien le ha estado jugando bromas y lo ha despertado, decide ahuyentarlo y es allí cuando se percata de la presencia de los niños y las niñas humanos y realiza una presentación corta y les pide que le ayuden a desprender sus pies de la tierra para moverse con libertad, al realizar esto se acerca a los niños y las niñas y los introduce dentro de la parcela y les enseña cómo preparar la tierra para la siembra.
3. preparar la tierra: Los niños y las niñas acariciarán la tierra para que esta se despierte y entraran en contacto con ella a través de sus manos y pies, donde realizaran una danza y acciones que serán guiadas o propuestas por la narración, con la finalidad de preparar y ofrendar la tierra para la siembra, mientras esto sucede el Señor cuervo merodea por la parcela con lo cual el Señor espantapájaros decide hacer un trato con el cuervo con el fin que este le ayude a proteger la parcela de sus familiares cuervos y a cambio le enseñara a sembrar y le dará unas semillas en agradecimiento.
4. Siembra: tras haber realizado la preparación de la tierra y el pacto con el cuervo, el espantapájaros en compañía de los niños y las niñas, se dispone a enseñarles a sembrar sin antes explicarles lo que representa cada semilla, luego se procederá a sembrar, mientras el cuervo esta vigilante, durante un periodo transcurrido el cuervo da una señal de aproximación de la bandada de cuervos, donde el espantapájaros les pide los niños y las niñas que lo imiten para evitar que los cuervos se aproximen a la siembra y de igual forma el Señor cuervo se encarga de ahuyentar a sus familiares, al realizar esto se regresa a la




siembra.

5. Cierre: al haber sembrado el espantapájaros amizado ya con el cuervo le informa a este que la tierra ya ha tomado las semillas y que lo malo es que sus pies empiezan a calvarse en la tierra y el vuelve a ponerse tieso, para así poder proteger la siembra y que antes de que él se sumerja en el sueño protector de la siembra el Señor Cuervo debe llevar a los niños y las niñas de regreso a su espacio aúlico. Dicho esto, el Señor espantapájaros vuelve a la posición rígida y se queda quieto en un lugar de la parcela mientras los niños y las niñas salen del espacio en compañía del Señor cuervo.


Hallazgos

Entorno Institucional: Niños/niñas

La siembra de los colores arriba al jardín Class genios del futuro encontrándose con Participante 4 un niño de 3 años con enfoque (autismo) perteneciente al nivel de párvulos. El participante 4 no quiere entrar al espacio, se siente temeroso al ver la parcela, sin embargo, la docente titular lo ingresa y el participante 4 en su impresión colapsa, se hace pis encima y vomita, no quiere tener ningún contacto con el material, ni acercarse a ninguno de los personajes que yacen en el espacio; la profesora nos manifiesta que prosigamos que ella se encarga. La experiencia sigue su curso, pero el participante 4 está en una de las esquinas del salón envuelto en su propia orina y vómito, la docente toma unas toallas de papel y lo limpia, luego lo retira del espacio para asearlo. El participante 4 se retira llorando en compañía de la docente; la experiencia continúa con el restante de los niños y las niñas. El participante 4 vuelve al espacio en compañía de la docente, lo único que quiere es salir del salón pero la docente no lo retira, llorar se ubica en una de las esquinas, luego la docente lo toma y lo sienta en un extremo de la instalación de la experiencia, al lado de uno de los personajes (espantapájaros) el participante 4 mira con nada de gusto, está completamente asustado, no quiere tener ninguna cercanía, ni ningún contacto con ninguno de sus compañeros, ni con los personajes; la profesora le



acerca un poco de café y el participante 4 golpea su mano, en un gesto de rechazo; así que las artistas se miran y una de ellas quien encarna al espantapájaros le dice a la maestra: “no es necesario que lo obligues, si el niño no quiere estar, que no esté y si no quiere explorar con el material, que no lo haga”. La maestra la mira y asiente con la cabeza, luego se retira a uno de los extremos de la instalación y acompaña el resto de los niños y las niñas. El participante 4 sigue inmóvil, no le presta atención a ninguna de las cosas que están sucediendo, solo grita y sus lágrimas corren por sus mejillas. Cuando el relato de la experiencia, llega al punto en que el espantapájaros va entregar las semillas que yacen en su bolso y las empieza a dejar caer en el espacio una de ellas rueda hasta el participante 4, quien entre sollozos la mira y tímidamente extiende una de sus manos y la toma, la próxima a uno de sus ojos, luego la baja a su nariz, se detiene y luego la pone sobre su boca y para después depositarla en el suelo. El participante 4 en ese momento observa todo lo que está ocurriendo a su alrededor, ladea la cabeza, pero yace inmóvil en el mismo lugar, pasan como 4 u 8 minutos y el participante 4 se levanta y empieza a tomar las semillas que están próximas a él luego se sienta, se abre de piernas las coloca en el suelo y crea como una barrera de protección con sus piernas y lentamente empieza a tomar manotadas de café y empieza a cubrir las semillas. Viendo esto una niña se le aproxima lleva en sus manos un totumo, el participante 4, la mira y posa su mirada fija en el totumo, extiende su mano y la posa sobre este y automáticamente la niña lo suelta, el participante 4 lo deposita en el suelo y empieza a trasladar las semillas al totumo y poco a poco a llenarlo de café, esto lo realiza repetitivamente una y otra vez, vacía el totumo y lo vuelve a llenar y su llanto cesa, los gritos desaparecen. El participante 4 se concentra durante toda la experiencia en las semillas y en el café; cuando llega el término de la experiencia y los niños y las niñas deben abandonar el espacio dejando la siembra en custodia del espantapájaros, el participante 4 se rehúsa abandonarla, la maestra se acerca y le dice: “debemos irnos” el niño reacciona con movimientos bruscos aferrándose al totumo, donde reposan las semillas y al tratar de levantarlo el participante 4 se aferra al totumo y se lanza al piso y empieza a llorar y a gritar que “no, no, no, no, no”, la maestra lo levanta y el participante 4 se va hacia el extremo del salón, la maestra corre hacia el tratando de quitarle el totumo una de las artistas la mira le dice: “no es necesario que haga eso, si él quiere permanecer



en el espacio, puede hacerlo” No obstante la maestra dice: “no” y cuidadosamente retira el totumo de las manos del participante 4 y deposita el contenido en el centro de la instalación, el participante 4 corre a buscarlo, pero la maestra se interpone en su camino, lo toma en sus brazos y se encamina hacia la puerta, el participante 4 empieza a llorar nuevamente a gritar estrepitosamente; Sus gritos son angustiantes, no quiere ser retirado del espacio, mientras la maestra lo está retirando y lo tiene en sus brazos se voltea y nos dice: “es extraño ver el comportamiento del participante 4, por lo general su modo de comunicación siempre es, esté, llora, vomita, se orina y grita, es la primer vez que lo veo calmado y concentrado en algo realmente; gracias. La verdad lo que más daño le hace al niño es su mamá, porque ella también tiene una condición y por eso no le puede brindar toda la atención al niño, ni entender su discapacidad. El participante 4 siempre se relaciona desde el grito y siempre hace esto todos los días, incluso en su casa” tras decir esto el participante 4 es retirado del espacio quedando este sumido en un silencio absoluto, las artistas simplemente se miran y durante un tiempo no pueden cruzar palabras, porque las acciones del participante 4 han resonado en todo el lugar, dejando una huella imborrable.



Entorno Institucional: Agentes educativos

La docente titular del nivel de caminadores del jardín infantil voces de los niños y las niñas; al ver la experiencia de la siembra de los colores en el tránsito de los niños y las niñas, le pregunta a una de las artistas, si ella también puede participar, tras escuchar que sí; la docente se sienta en una de las esquinas del espacio y empieza a revolver el café con sus manos, luego lo toma con una de ellas y empieza a rociarlo por encima de los niños y las niñas cuando, las semillas hacen su aparición la docente las toma y empieza a crear figuras haciéndole una invitación a los niños y las niñas, junta sus manos y luego deposita las semillas y las siembra en la tierra junto con los niños y las niñas y es allí donde empieza tararear canciones y a narrar una historia sobre la siembra “ hay que sembrar porque cuando se siembra se tiene el alimento de la tierra, de allí viene lo que cada uno de nosotros come miren, miren, en la tierra se cosecha... ah la tierrita”, y diciendo esto, toma café y levanta sus manos y lo suelta suavemente generando como una cortinilla, luego toma la semilla y dice: “las amarillas son del maíz, del Maíz hacemos las arepas, la papa es lo que todos nosotros comemos todos los días, acá de jardín y los frijoles son los que ustedes a veces no se comen, pero son muy ricos, vamos a sembrar entre todos” tras decir esto se sienta y pone a sembrar en compañía de los pequeños.

Estos comportamientos hacen que la experiencia sea reconocida y movilizada desde otro lugar por la docente; ratificando de que la Experiencia artística no solamente es una actividad de esparcimiento o de ocio sino por el contrario es un escenario que moviliza, recuerdos, comodidad y reconocimiento de ellas y de los comportamientos de los niños y las niñas que día a día tienen a su cargo. El hecho que la docente se vinculara de esta manera en la experiencia, ofreció un escenario de comodidad y seguridad a los niños y las niñas quienes se permitieron habitar el espacio desde su totalidad.



Reflexiones de los artistas

Desde la creación

Es interesante reconocer lo valioso del proceso de investigación que se ha venido realizando debido a que, al tener un acercamiento, con el contexto natural de los niños y las niñas y observar sus actividades cotidianas dentro del jardín, brindaron los insumos para entablar conexiones entre el foco de investigación territorial, el interés de la dupla y los referentes que posibilitaron la materialización de la experiencia. Donde la referenciación directa sobre la alimentación de los niños y las niñas, suscitó el interés de reconocer los alimentos que se perpetuaron en la siembra desde los tiempos muiscas y llevarlos a un relato fantástico, con personajes que son visibilizados en el jardín con la finalidad de que los niños y las niñas resignificaran esta práctica ancestral del sembrar, desde su imaginario en diálogo con personajes presentes en su diario escolar.


Aprendizajes personales

Vivenciar la experiencia desde la mirada de los niños y las niñas, ha brindado la posibilidad de reconocer esta práctica ancestral del sembrar y el reconocer lo difícil que es la labor del campo, en el sentido de preparar la tierra, labrarla y fertilizarla para luego depositar las semillas que germinan y van a parar a las centrales de distribución del país. Donde el sembrar y la relación con la tierra y la identidad del territorio depende de acciones simples pero que al final vinculan de manera directa o indirecta a todos sus habitantes.

Otros aspectos significativos



Evidenciar como los niños, las niñas y las maestras se vinculan con la experiencia y desde su ser interpretan y reinterpretan el espacio desde la acción simple de sembrar, nos genera un sentimiento de gratitud y de compromiso con las comunidades educativas que mes a mes intervenimos desde nuestro hacer artístico.



**Anexo 1. Sistematización Artística (SA6) NIDOS - Arte para la Primera Infancia-
IDARTES 2019**

Los Artistas



PAOLA LOZANO



JULIETH CUARAN

Botchiqa-IE

Mes: Octubre

Territorio: Kennedy Eaat: Robinson Ávila Gt: Francy Álvarez



Intención artística

Evocar un espacio natural, específicamente un campo arqueológico, que contiene vestigios muiscas, a partir de un dispositivo con materia textil y material orgánico que provoquen en los niños y las niñas el juego y la interacción, de manera que signifiquen y/o transformen este espacio desde sus intereses.

Referentes

Referente

Aplicabilidad

1. Herrero Íñiguez, J. (2014). Hundertwasser: el artista de las cinco pieles. [Online] QueAprendemosHoy.com. Recuperado de <http://queaprendemoshoy.com/hundertwasser-el-artista-de-las-cinco-pieles/>

1. A partir de los referentes citados anteriormente, tomamos del postulado expuesto por el artista Friedensreich Hundertwasser la noción de la tercera piel, donde se aborda la postura del hogar como un escenario móvil donde intervienen los planos, los colores y las columnas que no siguen un esquema regular; esto aplicado a la Experiencia artística para la construcción de un escenario, como posibilidad para la significación del espacio íntimo y común (la parcela).



casa es una máquina de habitar.

Arquitectura del movimiento moderno como tecnología de los cuerpos. En II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Programa Sur Global de la Universidad Nacional de San Martín, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

2. Partimos de la ponencia de Victoria Nuviala, quien en esta expone el concepto de casa, construido por el arquitecto suizo Le Corbusier como un objeto útil ensamblado y en constante transformación por sus habitantes, en ese sentido, nos permite abordarlo desde el dispositivo nombrado “carpa arqueológica” como un tránsito de significados materializados por los niños y las niñas a través de los materiales que la componen.

3. Castellanos, M (2011) Contexto histórico de la localidad de Techotiba. Recuperado el 20 de abril a las 5:20 pm de <https://noticiastechotiba.wordpress.com/2011/>

Nuviala Antelo, V. (2014). Una

08/02/ contexto-histórico-de-la-localidad-de-techotiba/.

3. Nos referimos a castellanos Manuel quien retrata desde la historia el territorio de Techotiba y los

Asentamientos muisca en la sabana de Bogotá y como sus creencias aún están imbricadas en el territorio de Kennedy, partimos de allí para focalizar la estructura del campo arqueológico e identificar que mito era más pertinente para el cierre del proceso llevado con los niños y las niñas.



Tema

El patrimonio arqueológico como forma de acercar a los niños y las niñas a la historia de su territorio

Materias

Tangibles

Cuerpo (personajes y presencialidad de los niños y las niñas en el espacio)

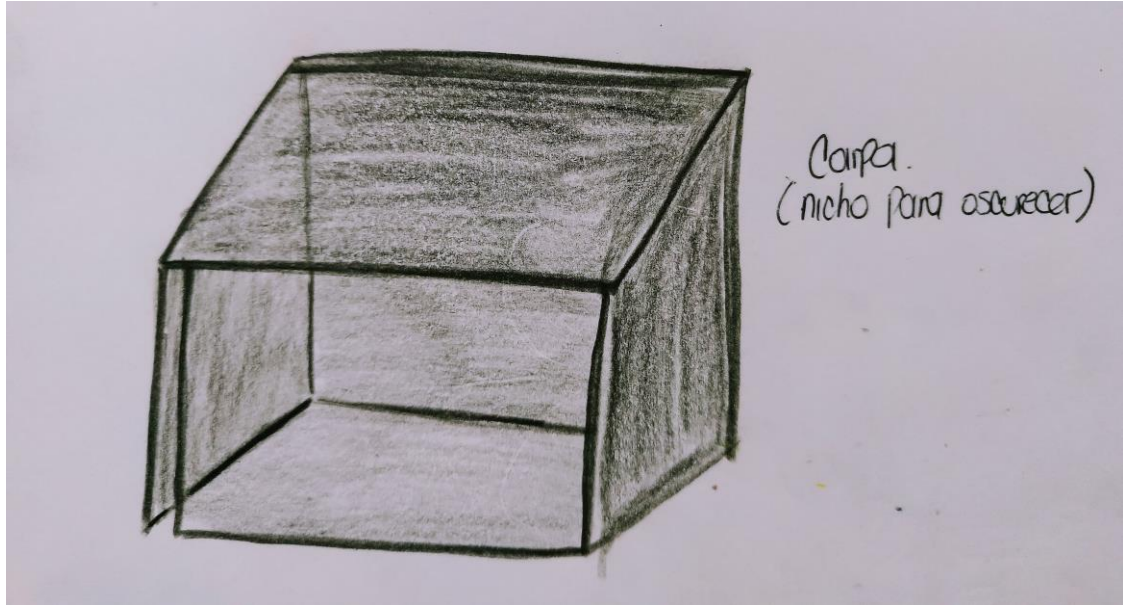
Voz (Presente desde la dramaturgia de la experiencia en el diálogo con los personajes y la voz en off)

Mesa de luz

Café orgánico



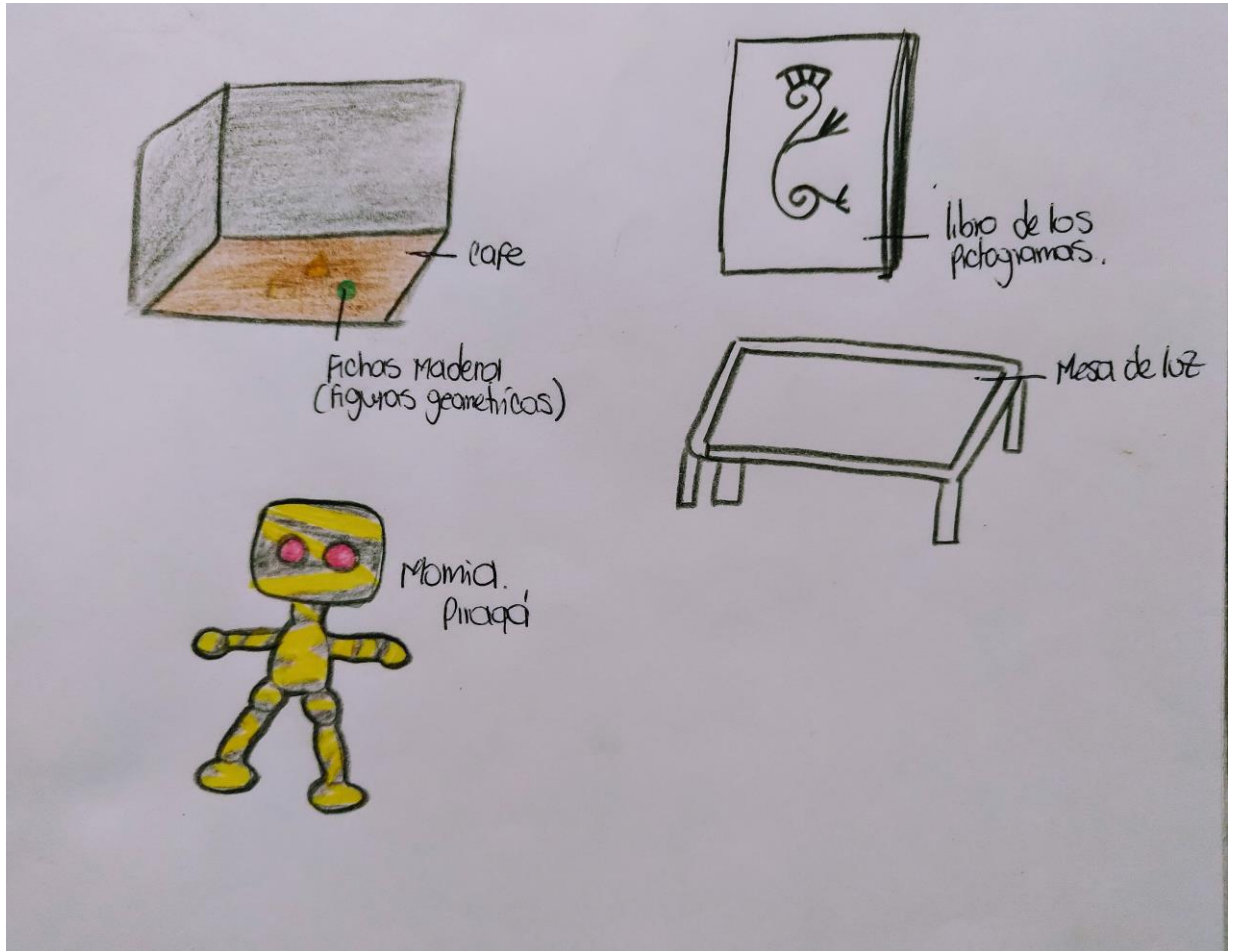
Ambientación



El espacio será transformado a través de una instalación que parte del concepto de las carpas arqueológicas, utilizadas en las expediciones de excavación, esta será elaborada en malla y tela negra con el fin de oscurecer el espacio, para asemejar a una cueva muisca,



donde se encuentran vestigios muiscas y solo con luces ultravioleta pueden hallarse estos elementos.





Dispositivos

- Arqueólogo: Personaje (llevará como vestuario: jeans, botas, chaleco y un sombrero de explorador)
- Momia Piraquí: Marioneta elaborada en espuma, pin ponos, cuerda y tela caribe (en préstamo para la experiencia)
- Tierra: Representada

en café orgánico.

Pictogramas:

representados en

fichas en madera El

libro de IE:


elaborado en fibra y

papel pergamino

- Mesa de Luz: La cual será prestada por cada una de las instituciones educativas.
- Brochas de excavación: Serán pinceles o brochas de 2 pulgadas.

Momentos

1. Inicio de la experiencia: Los niños y las niñas serán abordados en su salón, donde el Arqueólogo llevará consigo el libro de IE y con este les mostrará hacia donde deben dirigirse, para ello utilizará la mesa de luz, con el fin de proyectarles a ellos los pictogramas y formas que deben ser hallados para lograr encontrar la momia de Piraquí.
2. Ingreso a la carpa arqueológica: El arqueólogo desplazará a los niños y las niñas junto con la maestra y en ese lugar se hallará el otro arqueólogo quien recibirá a los niños, las niñas y a su jefe, donde preparará a los niños y las niñas para ingresar a la zona de excavación, allí les entregará los pinceles o brochas.
3. Exploración de la zona arqueológica: Los niños y las niñas ingresarán a la cueva muisca, la cual estará iluminada con luz ultravioleta y se podrán ver los símbolos que están inscritos en las paredes, los niños y las niñas los examinarán y luego se pondrán a excavar



para poder hallar los pictogramas que orientan el camino hacia la tumba de Piraqá. Al encontrar los pictogramas en compañía de los arqueólogos construirán una forma que les dirija hacia la tumba, en este momento uno de los arqueólogos se asusta y sale de la cueva (pretexto para tomar la marioneta de Piraqá).

4. Encuentro con Piraqá: Tras diseñar la figura, la cueva se ilumina y aparece la tumba de la momia de Piraqá, la cual es destapada cuidadosamente por el arqueólogo y los niños y las niñas y al darle la luz Piraqá cobra vida, mira a los niños y las niñas y los saluda, luego se hace consciente de donde se encuentra y les empieza a narrar la historia de Botchiqa cuando esto está sucediendo, aparece una voz de la nada y es el dios Botchiqa, quien en compañía de Piraqá, les cuentan la historia Qua Aba (historia del maíz)

5. Cierre: tras haber escuchado la historia, la voz del dios Botchiqa desaparece y Piraqá en agradecimiento de haberle despertado les obsequia a los niños y las niñas la seña del maíz y así los despide, tras entregarles el signo, Piraqá vuelve a su tumba y el arqueólogo, muy asombrado sale con los niños y las niñas del espacio para dejarlos nuevamente en su salón.

Hallazgos

Entorno Institucional: Niños/niñas

La expedición de Bochica- IE, llega al Jardín Infantil Materile Lire Lo, instalándose en el pre jardín A. Donde se encuentra el participante 1 de 4 años de edad, quien presenta discapacidad auditiva, debido a que el menor no tiene desarrollado el pabellón externo auditivo. El participante 1 se ha caracterizado por ser un niño hiperactivo y en algunas ocasiones violento con algunos de sus compañeros, comportamiento que se ha presentado en experiencias anteriores, donde el participante 1 no reconoce ni figuras de autoridad, ni el seguimiento de instrucciones. Sin embargo, al encontrarse con la expedición sucedió algo con El participante 1. Al encontrarse en un primer momento con la Doctora Pavloski experta en excavaciones quien se dirige al grupo y le explica porque se encuentra allí. Steven se concentra en cada una de las indicaciones del personaje. Al llegar la otra arqueóloga la Doctora Julieva, especialista en simbología, quien lleva consigo el libro de Bochica- IE; el participante 1 se muestra atento e interesado, cuando la doctora Julieva junto con la doctora Pavloski abre el libro y les enseñan los pergaminos que contienen los pictogramas muiscas y la historia de Bochica y el cacique Piraqá. El participante 1 extiende sus manos cuidadosamente para tomar un pergamino, así la doctora Pavloski se lo entrega y el cuidadosamente lo coloca sobre el vidrio de la ventana para observarlo, luego cuando la Doctora Julieva les comienza a narrar la historia [sic] "omida". Tras mostrar y decir esto se marcha e ingresa nuevamente a la zona de excavación, luego los niños al encontrar algo o construir algo llaman a el participante 1 para que el observe, esto lo realizan como buscando su aprobación. El participante 1 cada vez que escucha el llamado corre inmediatamente hacia el compañero que lo solicita, mira lo que están haciendo, observa lo que le señalan, él mira el pergamino y asiente con la cabeza y se vuelve a retirar. Esto se realiza durante toda la experiencia. Al finalizar cada uno de los niños deposita las fichas en la mesa de análisis, el participante 1 espera que cada uno de sus compañeros salga, quedándose el de ultimas en la zona de excavación, al verse solo el

entierra sus pies y mira a cada una de las arqueólogas, sonrío, las arqueólogas le dicen que es hora de marcharse, el participante 1 niega con la cabeza, en ese instante antes que la profesora intervenga, la doctora Pavloski le dice: "Participante 1 mira el pergamino que estudiaste durante toda la excavación, tómallo es tuyo, para que lo sigas estudiando" el participante 1 extiende su mano, lo toma, lo mira fijamente y se dirige tranquilamente a su salón dejando la zona arqueológica.

Entorno Institucional: Agentes educativos

La experiencia Bochica- IE se instala en Párvulos A del Jardín Infantil Class Genios del futuro, donde se encuentra la docente titular de dicho nivel, quien al ver nuevamente el material del café se entusiasma y acompaña a las doctoras en la travesía arqueológica. La maestra apoya el relato y apoya a los niños y las niñas a realizar la exploración del café. Cuando uno de los pequeños se quita sus zapatos y se sumerge en el café como si estuviese en una piscina, la maestra se dirige a él y le dice: "cuidado con los ojitos al bañarte con la tierra, puede bañarte las manos para que la sientas más" al decir esto toma un puñado de tierra y lo deja caer sobre el niño. Luego se aparta y deja que el niño explore libremente. La docente rodea la zona de excavación observando atenta lo que hacen los niños y las niñas e interactúa con cada uno de los sub-grupos, que se conforman en la excavación, atiende a las explicaciones de los pequeños sobre las fichas y ella les ayuda a construir las figuras, a enterrarlas nuevamente, a excavar. Esto lo realiza durante toda la experiencia, sin abandonar su rol de cuidadora, manteniéndose atenta ante lo que pueda surgir, sin evitar el contacto con los niños y las niñas y con el material.

Reflexiones de los artistas

Desde la creación

La observación constante sobre la experiencia y la reflexión sobre los hallazgos

encontrados, tras la realización de cada una de las experiencias, permitió ajustar la instalación y la experiencia según las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Llevando a la modificación de los momentos y de los dispositivos, para así potenciar la narrativa y los dispositivos, que fueron más significativos para los niños y las niñas. Lo cual arrojó la supresión de la marioneta de Piraqá y la voz en off, realizando el relato desde el hallazgo del libro y desde cada uno de los personajes, siendo así esto posibilitó una interacción y un vínculo más directo con los niños y las niñas, la narrativa, los dispositivos y la instalación.

Aprendizajes personales

La realización de personajes dentro de la experiencia, posibilita a los niños y las niñas entrar en esa ficción que se plantea desde el juego y desde el lenguaje de la experiencia, lo cual, los lleva a reconocer elementos de su cotidianidad y transformarlos dentro de la narrativa de la experiencia, a su vez, lograr entablar un diálogo con las maestras que rompa un poco el esquema de la literalidad, ha sido una búsqueda constante, puesto que ellas siempre ven la necesidad de nombrar los materiales por su nombre propio, como esto es café en vez de tierra, esto en una ficha de madera, en algunos momentos fractura la atmósfera construida dentro de la experiencia. No obstante, el dialogar previamente con ellas o realizar acciones a partir de las aclaraciones, permiten que los niños y las niñas exploren el material, pero a la vez sigan en la atmósfera propuesta y ellas logran ver cómo puede clarificarse el material, pero apoyar y potenciar la experiencia.

Otros aspectos significativos

Realizar experiencias donde se vinculan a los padres, permite; uno, que la experiencia movilice otros vínculos dentro de lo institucional y lo familiar y a la vez, esta adquiera otros matices, desde los hallazgos y las propuestas de los padres, lo cual refuerza

la experiencia o hace evidente los aspectos a mejorar de la misma; debido a que los padres reflexionan desde lo que perciben y sintieron dentro de la experiencia, sin que prime las necesidades escolares, esto le permite a las docentes reconocer como estos espacios pueden potenciar la labor escolar, pero a la vez les posibilita a los niños y las niñas, reconocerse desde otros lenguajes.

Tras realizar las experiencias y el cierre de intervención de los jardines, pudimos identificar la necesidad de generar un espacio de diálogo con las maestras, que les permita expresar lo que sintieron, lo que hallaron durante las visitas de la dupla a sus jardines, lo cual sería pertinente agenciar un espacio o una reunión que se llevara a cabo semestralmente o una general al finalizar, puesto que las docentes no contaron con este y manifestaron lo necesario, a la vez que realizar un fortalecimiento a ellas dentro del espacio y que este se llevara a cabo por la dupla que las atiende. Así ellas lograrían reconocer desde donde y como realizar las transposiciones temáticas y didácticas dentro de su PDA.

Anexo 2. Diario de campo 1 (DC1) aplicado al estudio de caso

Diario de campo observación de Experiencia artística		
Nombre del observador: JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ		
Nombre de la Experiencia	Nombre de los artistas	Tipo de institución donde se realiza la experiencia
Alebrijes un viaje hacia la luz	Julieth Cuarán Jenny Forero	Hogares comunitario ICBF Mi Bella Infancia
Número de participantes 15		Numero de cuidadores 2
Laboratorio UMBRA- 2018		NIDOS_IDARTES
Grupo: Multinivel		Mes: Mayo
Tema de la experiencia: Elementos naturales (agua-tierra-fuego) y la luz.		
Objetivo: Crear un espacio ficcional que posibilite la exploración corporal y el trato interpersonal de los niños y las niñas.		
Ejes temáticos	Descripción	
Características del grupo	Grupo heterogéneo, se encuentran niños desde los 0 a los 7 años, encontramos niños en medidas de protección por desplazamiento forzado y en condición de abandono parental.	
Características del espacio áulico-Laboratorio	La experiencia se desarrolla en el laboratorio UMBRA un espacio diseñado para la primera infancia, este es amplio y se encuentra con las medidas de seguridad establecidas por la legislación, permitiendo el libre tránsito de los niños y las niñas, consta de un baño no para los infantes, pero este tiene cambiador de pañales.	
Descripción de la experiencia		
<p>Procedemos a descalzar a los niños y las niñas, pues ninguno de nosotros puede ingresar al espacio con zapatos, puesto que el laboratorio tiene tablado, teniendo al grupo sin zapatos y preparados para el ingreso, partimos de realizar una danza ritual que involucra estiramiento, para que los niños y las niñas se despidan de la luz solar y a través del movimiento reciban la marca de agua que les permitirá ingresar al espacio. Al recibir la marca de agua la cual es pintura fluorescente con la cual se dibuja una seña sobre la piel de los niños y las niñas para que esta se active son la luz negra (ultravioleta), se procede a realizar el ingreso de los pequeños convirtiéndolos en pequeños insectos, para que puedan ingresar por la madriguera (túnel que se encuentra en la caja de madera) al ingresar por allí los niños y las niñas salen por la caja y se encuentran con la cascada de luz (luces LED), en compañía de los espejos de agua (espejos acrílicos instalados en el interior de la</p>		

caja) quienes dan la bienvenida a los niños y las niñas al bosque de los Alebrijes, lentamente los espejos de agua se apagan y aparecen los espejos de fuego (botellas PET con luz) los cuales guían el camino hacia el árbol Biolumínico (suspendible elaborado en hilo trapillo, PET) en busca de los Kodamas de luz, estado bajo el árbol se desarrolla un juego corporal que requiere de movimientos de arrastre, anclaje, estacato, tras realizar los movimientos y quedarse en estado de congelamiento los kodamas de luz descienden desde el techo sobre los niños y las niñas, los cuales están sostenidos por un panel de transparencia, solo al escuchar la señal del árbol biolumínico los niños y las niñas pueden tomar los Kodamas, cuando el árbol cruje y el panel toca el suelo, los niños y las niñas pueden tomar los Kodamas y allí se deja una exploración libre con el dispositivo, tras realizar esta exploración estos seres son los únicos capaces de despertar a los Musuku espíritu de los Alebrijes, a través de un canto ritual y una danza desestructura la cual nace del impulso y movilidad de los niños y las niñas. Al realizarla los Musukus aparecen envueltos en un capullo y acompañados por plumas de colores (retazos de tela fluorescentes) que transforman a los niños y las niñas en Alebrijes (animales hibridados) los cuales serán escogidos y formados por el interés y el imaginario del niño, al ser transformados los niños y las niñas habitaran todo el bosque siendo espíritus protectores de este hasta escuchar el llamado del guardián, puesto que este hace que los Musukus se duerman y pierdan su luminiscencia (se apagan las luces negras) y regresan a su capullo, dejando el espacio en oscuridad y encendiendo una luz RGV para activar la marca del guardián que les recuerda que el sol esta próximo aparecer para así dejar el mundo de los Alebrijes y regresar a su mundo real.

Desarrollo de la experiencia

Siendo las 8.20 am las artistas nos disponemos a salir a recoger al hogar comunitario Mi Bella Infancia, el cual se encuentra en una zona de peligrosidad media, durante el desplazamiento nos encontramos con expendedores y consumidores de sustancias psicoactivas y por este trayecto debemos movilizar a los pequeños. Siendo las 8:30 nos encontramos en las instalaciones del hogar comunitario, los niños y las niñas se emocionan al vernos, el participante 1 se lanza sobre mí, me abraza y dice: “sabía que venían hoy, lo, lo, lo”, nos disponemos a colocar los palos de guadua para que los niños y las niñas se tomen de ellos para desplazarlos hacia el laboratorio, los organizamos por orden de estatura y les decimos “ los más grandes nos va ayudar a cuidar a los pequeños” la maestra les indica: “vamos a irnos con cuidado y cada uno pendiente del compañero que lleva a su lado” así, nos disponemos a desplazarnos hacia el laboratorio, durante el trayecto realizamos un juego motor que tiene como base la narrativa de la experiencia, así les vamos narrando a los niños y las niñas con lo que se van a encontrar este mes en el espacio y para generarles un traslado ameno que no les permita advertir la presencia de los consumidores de sustancia psicoactivas del sector. Al aproximarnos al espacio, los niños y las niñas empiezan a llamar al guardián del bosque de los alebrijes diciendo. “guardián, guardián” el participante 1 mira a la maestra y le dice “yo soy amigo del guardián y él me dice que camino debemos tomar”, la maestra lo mira y le dice si así es, nos mira y abre

sus ojos. Nosotras las artistas nos sonreímos en complicidad, pues sabemos que el participante 1 presenta problemas de comportamiento y agresividad con sus compañeros. En verdad esperamos que el participante 1 no presente comportamientos que requieran la intervención y contención de la maestra en la experiencia. Llegamos al espacio sobre la 9:01 am, procedemos a descalzar a los niños y las niñas y al tenerlos descalzos, iniciamos con la narrativa la cual parte de una danza ritual que involucra estiramiento y movimientos fragmentados y de salto para poder despedir al sol y que su luz sea extraída de él para que la luna pueda entrar en los ojos de cada uno y poder ver en el bosque de los Alebrijes, El participante 1 sigue atento cada movimiento y en un momento dirige “manos arriba, al lado, tocamos el pie y abrazamos” así abraza a su compañero que le dice: “noo” y lo aparta el participante uno dice “vamos a entrar ya” la artista lo mira y le dice: “si, así es, pero primero debemos hacernos pequeñitos, pequeñitos como un insecto” sin dejarla terminar el participante 1 dice “que se arrastre, seré una [sic]ombriz” la artista se sonríe y dice: “siendo todos pequeñitos” la madriguera de las luciérnagas será abierta, la puerta se abre y se ve el túnel de la caja de madera, los niños y las niñas se muestran temerosos para entrar, el participante 1 mueve su cuerpo de izquierda a derecha, abraza a la maestra y se dirige al participante 2 y le dice: “vamos a ver al guardián” y lo sacude, el participante 2 lo aparta y mira con timidez el agujero, así que la maestra toma la iniciativa y tras ella ingresa el participante 1 y tras este una de las artistas, una se queda al final cuidando al grupo, siendo las 9:10 el participante 1 al ingresar rompe en risas y se toma las manos debajo de su barbilla, corre y se detiene a observar detenidamente las luciérnagas, las palpa y va lentamente al suelo, coloca sus manos sobre las colchonetas verdes y las acaricia y dice “el pasto está frío” mirando a la artista, se acuesta sobre él, suspira y cierra sus ojos, mientras sus compañeros pasan por un lado o saltan sobre él, en medio de risas y gritos. Pareciera que el participante 1 no estuviera absorto dentro de sí y no le perturbara el ruido generado por sus compañeros. Siendo las 9:16 el participante uno abre sus ojos y los posa sobre la colchoneta en primera instancia parece que mira la colchoneta hasta que levanta su mano y mira su sombra, la mueve de un lado al otro, me encuentro recostada a su lado, el participante 1 extiende su mano toma una de las luciérnagas y la pone sobre mi rostro y me mira detenidamente y dice: “las luciérnagas están bailando”, se voltea dándome la espalda se queda unos cuantos segundos, se levanta y sale corriendo lleno de energía, se dirige hacia el árbol biolumínico donde están sus compañeros, la maestra y la otra artista, sobre las 9:20 iniciamos la danza ritual que se basa en movimientos de arrastre, vibración, fragmentación y estacato para llamar a los kodamas, manteniendo a los niños y las niñas en estacato hasta llegar al congelamiento o contención de los cuerpos los cuales lo realizan a partir de la asociación con las estatuas, los kodamas empiezan a descender del techo sobre el panel de transparencia, el participante 5 y 7 se mueven y el participante 1 dice: “no se muevan sino los kodamas no bajan y el guardián se pone bravo” todos se quedan quietos y solo mueven sus ojos, cuando los Kodamas tocan el suelo, la artista empieza a mover su cuerpo lentamente, y el participante 1 la imita, y cuando sus compañeros se abalanzan sobre los kodamas, el participante 1 grita fuertemente [sic]“nooooo, así no” y se cruza de brazos y zapatea fuerte y se tira al suelo llegando casi al llanto, sus compañeros lo miran y la maestra interviene para levantarlo, pero una de las artistas se dirige a ella y le dice “que no intervenga, que deje a ver que va hacer”, el participante 1 al ver que solo

unos cuantos de sus compañeros lo observan, grita más fuerte. Haciendo que todos en el espacio se queden inmóviles, cuando el participante 1 ve que tiene la atención, se levanta y dice “no así no, con cuidado, sino el guardián se enoja” toma los kodamas de las manos de sus compañeros y los deposita sobre el panel y los toma cuidadosamente, lo observa y empieza abanicarse la cara y este se enciende porque accidentalmente presiona el interruptor, abre sus ojos y luego lo pone a girar en el suelo y dice “llego la hora de bailar, carnaval, carnaval no hay que llorar, carnaval la vida carnaval” luego se tira al suelo y empieza a girar en el suelo sobre su espalda, lo mira y dice “aahh, es un radio con luz” mira a una de las artistas y le dice: “es el radio del guardián, me lo regalo a mí” mientras esto ocurre los demás niños imitan lo que hace el participante 1, luego mueve su cabeza y sale gritando con el kodamas en sus manos, salta, corre y le dice a todo aquel que se encuentra “es el radio del guardián, mi mamá tiene uno igualito” la maestra se toma el rostro, nos mira y suspira con una sonrisa en sus labios. Siendo las 9:32 El participante 1, toma de la mano a una de las participantes, teniendo el Kodama en la mano y le dice: “vamos a bailar” le da unas cuantas vueltas, la suelta y luego se dirige hacia el participante 3 una niña afro de procedencia venezolana de 5 años de edad, quien se encuentra sentada en la penumbra del laboratorio, según la maestra solo interactúa con su coterránea y aún no se adapta completamente el participante 1 la mira y le acerca el Kodama al rostro, iluminándola, a ella la luz le molesta y lo aparta con su mano, el participante 1 se percata de ello, se siente frente a ella y le dice “lo siento, mira la luz” y empieza abanicarla con el Kodama, la participante 3 sonrío tímidamente, extiende su mano para tomar el kodama, el participante 1 lo aparta y se levanta, se va a retirar, pero luego se acuclilla y extiende el kodama hacia el participante 3, este lo toma y lo pone a girar sobre el suelo. Tras marcharse el participante 1, se detiene lo mira e intenta ver su reflejo, lo coloca a girar sobre el suelo y se detiene a verlo, se recuesta sobre el suelo mientras el kodama gira y su luz choca contra las paredes y su rostro, lo mira, lo levanta y dice “encontré la luz del guardián” lo lleva hacia su pecho, cierra los ojos y va en busca de su compañera quien comparte su misma procedencia territorial. Sobre las 9: 35 procedemos a reproducir el rugido del guardia quien da la señal del realizar la danza de los Musukus aquí la danza parte de los movimientos desestructurados propuestos por los niños y las niñas quienes saltan, se arrastran, baten sus brazos y dejan salir su voz “aahh” mueven la cabeza y entran como en un trance de movimientos conjuntos, este frenesí propuesto por los niños y las niñas se rompe al aparecer un capullo neón descende de las alturas, los niños y las niñas lo miran y empiezan a gritar, hasta que la maestra interviene y les dice “vamos hacernos pequeñitos y nos vamos a sentarnos para que el capullo descienda” los niños y las niñas se acurrucan se acercan de su maestra y esperan. Cuando el capullo está próximo a tocar el suelo, el rugido del guardián se vuelve a escuchar por todo el espacio. La experiencia está en su clímax sobre las 9:40 y tras escuchar el rugido los participantes El participante 1, 2, 7,5, 8 tras escuchar el rugido del guardián en especial el participante 1 salta y junto a los otros participantes imitan el rugido del guardián y poco a poco empiezan a transformarse en leones, aquí se hace evidente como los niños y las niñas utilizan su cuerpo para materializar el sonido, luego el participante 1, 5 y 7 se transforman en una manada de lobos y corren por todo el espacio realizando aullidos y adaptando la forma del lobo hasta que el participante 1 dice: “ahora somos lobos con patas de dinosaurio” se levanta y comienza

a desplazarse en dos patas , transforma sus brazos en garras y corre aullando por todo el espacio. Los otros niños siguen expectantes en ver lo que tiene el capullo cuando este toca el suelo y se abre y deja expuestas a las Musukus, los niños y las niñas se aproximan y toman una a una y la colocan sobre su rostro, la bandada de lobos dinosaurio se aproximan y toman unas el participante 1 toma una de las Musukus la coloca sobre el rostro de la maestra que se encuentra sentada en el suelo y le dice “ conviértete”, la maestra la toma y la coloca sobre su rostro, el participante 1 la mira, ella la retira y el vuelve y le dice “póntela” ella sonríe y se la coloca, el participante 1 se coloca la Musuku que corresponde a un mono y empieza a comportarse como araña y luego se retira el Musuku y mirando a una de las artistas le pregunta “¿Qué es?” la artista le responde un mono, pero puede ser lo que quiera, el participante 1 sale corriendo, salta y empieza arrastrarse, se coloca el Musuku y dice “ soy mono selpiente (sic) y puedo volar y arrastrarme, porque (sic) tengo el poder del alebrije que me dio el guardián”, mientras esto sucede y los niños y las niñas han sido transformados en perro-gatos, lobos dinosaurios, monos etc. siendo las 9:44 la participante 3 se acerca a una de las artistas y tímidamente selecciona una de las Musukus y le dice: “puedo ser un gato-lobo” la artista la mira y le dice: “en el mundo de los alebrijes y bajo los ojos del guardián y (señala los dos reflectores RGV) puedes ser lo que quieras, la participante 3 mira el techo, mira a la artista y le dice: son dos bombillos, la artista la mira, se agacha quedando a su misma altura y le dice: son dos bombillos y si los conviertes en ojos, la participante 3 mira hacia el techo , luego baja la mirada y mira el espacio y le dice: nos vemos diferentes, se queda en silencio y le dice: yo soy de Venezuela (realiza una pausa mirando sus pies) mis pies se ven como cuando salía a caminar en por la noche con mi abuela y ella me daba pan y leche ¡el guardián! Luego la Participante 3 toma la Musuku, se la coloca tímidamente, se agacha y se desplaza en cuatro apoyos como un gato de manera rápida se dirige hacia su compañera que comparte la misma procedencia, la mira tratando de reconocerla, la Participante 3 al ver sus acciones mueve su cabeza hacia un lado y el otro, luego brinca, se retira la Musuku y le sonríe y le dice algo al oído señalando a la artista, ambas la miran se encogen de hombros se sonríen y luego salen corriendo hacia ella y la abrazan fuertemente. La experiencia ha alcanzado su clímax siendo las 9:50 la maestra se dirige a una de la artistas y le dice que si pueden ir cerrando debido a que tiene visita del ICBF a las 10, lo que ocasiona que la experiencia deba ser finalizada 10 minutos antes, para ello se realiza el rugido del guardián junto con los niños y las niñas y se procede a dejar el espacio en penumbra solo con la luz azul del RGV para iluminar la señal de guardián que indica la salida del sol, así los niños y las niñas se retiran los Musukus y uno a uno en compañía de su maestra proceden a salir del espacio.

Estando fuera del laboratorio los niños y las niñas proceden a colocarse los zapatos, los organizamos y emprendemos el regreso hacia el hogar comunitario, durante el regreso, la maestra nos manifiesta “que está muy feliz por el participante 1, es en el único lugar que está tranquilo, a veces para controlarlo le digo, sino te portas bien no te llevo al laboratorio y cuando vengan las profes les voy a contar que te portaste mal para que no te lleven”.

Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio)

Terminación de experiencia diez minutos antes por visita de ICBF al hogar comunitario

Modificaciones in situ de la experiencia	Unificación del cierre mediante cambio de luces, se suprimió la pérdida de la luminiscencia de los Musukus, para responder a la petición de la maestra.
<p>Reflexión</p> <p>Durante el desarrollo se logra evidenciar como los materiales de la experiencia le permiten a los niños y las niñas materializar sus imaginarios y estar en momentos de calma dejando ver su sensibilidad y su capacidad de contemplación a la vez que no tienen que estar sujetos al grito y al control, ellos mismos llegan a un punto de autorregulación si bien es necesario tener una figura de autoridad reconocible, esta puede realizar una guía y acompañamiento, si bien la maestra es un ser muy atento con sus pequeños regula y equilibra el control con ellos, aunque hay momentos que recurre a estamentos de la manipulación para lograr que el participante 1 realice las tareas y cumpla con sus directrices lo que nos cuestiona de ¿porque la autoridad o la voluntad de los niños y las niñas tiene que ser manipulada, para que obedezca las premisas de la maestra?, ¿no se podrían generar otros mecanismos? o ¿es tan difícil escuchar lo que necesitan? o ¿por las premuras del hogar comunitario es insuficiente el espacio de diálogo para entender que es lo que le sucede al niño?. Quedándose en el cumplimiento institucional o la misma legislación inhibe la capacidad de accionar de la docente, son cuestionamientos y reflexiones que surgen de una simple frase al regreso de la experiencia.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Diario de campo 2 (DC2) aplicado al estudio de caso

Diario de campo observación de Experiencia artística		
Nombre del observador: JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ		
Nombre de la Experiencia: GEA- Tierra	Nombre de los artistas JFCR- JF	Tipo de institución donde se realiza la experiencia Colegio Gianni Rodari (Privado)
Laboratorio UMBRA-2018	L18	NIDOS-IDARTES
Número de participantes 24		Numero de cuidadores 2 docentes
Grupo: Transición		Mes: Octubre
Tema de la experiencia: Elementos naturales (agua-tierra-fuego) y la luz.		
Objetivo: Crear un espacio ficcional que posibilite la exploración corporal y material de los niños y las niñas dentro de espacio a la vez que propicia el encuentro con el otro.		
Ejes temáticos	Descripción	
Características del grupo	Grupo homogéneo presentan misma etapa de desarrollo se encuentran entre el rango de edad de los cinco a los seis años, comparten características sociales similares.	
Características del espacio áulico- Laboratorio	La experiencia se desarrolla en el laboratorio UMBRA un espacio diseñado para la primera infancia, este es amplio y se encuentra con las medidas de seguridad establecidas por la legislación, permitiendo el libre tránsito de los niños y las niñas, consta de un baño no para los infantes, pero este tiene cambiador de pañales.	
Descripción de la experiencia		
<p>Se desarrolla una ambientación que evoca el manto superior de la tierra, con ello se tiene la intencionalidad de lograr que la tierra sea la protagonista, para ello se procede a la construcción de unos suspendible, penetrables y cortinillas de igual manera se recurre a la materia orgánica (hojas secas) para realizar un doble suelo para generar el sonido y el olor de la tierra. Dicho esto, el espacio se hallará a media luz, con el fin que, a su entrada, los niños y las niñas se encuentren con la Madremonte quien los guiará en la exploración</p>		

del manto terrestre superior. Brindándoles la posibilidad de sumergirse en las cortinillas terrestres y bañarse con la tierra que reposa en el suelo, encontrándose con Luosfera y las gelatinas terrestres donde podrán proyectar y reconocer las formas terrestres a través de la luz. Para finalizar la Madremonte en compañía de una de las artistas o las dos dependiendo en manejo del grupo entregarán a los niños y las niñas las escobillas con el fin de limpiar para hallar el camino de retorno a casa.

Desarrollo de la experiencia

Siendo las 7.30 am las artistas se encuentran en el laboratorio a la espera de la institución, puesto que este al ser un colegio privado posee la forma de traslado de los niños y las niñas desde la institución al laboratorio. Siendo las 7:45 la institución llega al CREA con los niños y las niñas, nos disponemos a recibirlos, los organizamos enfrente de la entrada del Laboratorio y los niños y las niñas, como ya conocen las dinámicas del espacio se sientan en el suelo y proceden a quitarse sus zapatos y a dejarlos en el mueble que está dispuesto allí para ello. Tras terminar esta labor sobre las 8:05 am se inicia la experiencia, primero se realiza una narrativa motora para colocar en disposición a los niños y las niñas para el ingreso al laboratorio y en esta se les va narrando con que se van a encontrar allí para ello es necesaria la presencia de la Madremonte (títere de gran formato manejado por una de las artistas) y es este personaje quien narra.

Cuando la Madremonte hace su aparición, los niños y las niñas gritan y algunos se llevan las manos a la boca, la maestra los mira y les dice: *Silence, please. Listening to the Mother mount!*, los niños y las niñas se quedan quietos y el participante 1 dice: *miss the Mother Mount is yellow, is nice*, la maestra la escucha y se lleva el dedo índice a la boca, haciéndole el gesto de silencio, la niña abre sus ojos y se sienta atenta. La Madremonte ante ello le dice: *Thank you my Darling. Now I am going to tell you*. Al escucharla el participante 2 y 3 dicen al unísono: “miss, miss habla inglés como tú” la profe vuelve y les hace el mismo gesto. La Madremonte les dice: *yes, I know speak English, but in this chance, I will speak Spanish*. Los niños y las niñas abrieron la boca, sus ojos algunos se rieron otros estaban más expectantes, la participante 1 pregunto: ¿porque sabes inglés, si vives acá? La Madremonte se coloca la mano en la frente y responde: *hablo inglés, porque no solo vivo aquí, he habitado muchos reinos y tiempos en los que tú y ni la profe, habían nacido, yo soy el espíritu, que custodia y protege a la naturaleza, no solo de este país sino del mundo*.

Tras escuchar esto el participante 3 se acerca, la mira y dice: “has viajado mucho, como mi papá, él viaja mucho y por eso no me ve, él no vive conmigo, se fue con una vieja greñuda dice mi mamá” (acá el participante 3 nos evidencia algo de su núcleo familiar) tras decir esto se sienta y dice continua por favor. Así que el participante 4 le dice: “tú papá no te ve porque no quiere, cierto miss” la maestra abre sus ojos y dice en voz alta: “Silencie” nos mira con el ceño un poco fruncido y nos hace un gesto que continuemos, mi compañera se aproxima y me dice: “son las 8:15” así que la Madremonte

inicia un breve relato puesto que los niños y las niñas con sus preguntas ya reconocen quien este personaje.

“Cuando el tiempo no era tiempo (...) ahora cada uno va a tomar aire, para que la luz llene cada uno de nuestros cuerpo y podamos movernos con tranquilidad por la espesura de la selva” tras decir esto la participante 1, se levanta y toma la mano de la Madremonte y dice: “voy contigo” cuando los niños y las niñas ven que la participante 1 hace esto, todos se levantan y toman el brazo de la Madremonte y el vestido para poder ingresar, tanto que la Madremonte no puede caminar, así que les dice: “ niños para poder ingresar a la selva, debemos soltarnos y entrar como un soplido de viento, antes que la Madremonte terminase la frase la participante 1 empieza a soplar, y así todos los niños y las niñas. De esta manera se abre la puerta del espacio el cual se encuentra en Penumbra y los niños y las niñas, ingresan lentamente soplando.

Al entrar al espacio la Madremonte se oculta sobre la cueva donde ella habita (dispositivo de madera) esto se realiza para evitar que toda la atención este sobre el títere y para que los niños y las niñas puedan explorar y reconocer otros elementos existentes en el espacio.

No obstante, la participante 1 se percata que la Madremonte no está y al ver a la artista que manipulaba el títere sin la máscara que le oculta el rostro le dice: “disculpe, usted ¿quién es? y ¿dónde estaba? Yo no la vi con la Señora Monte y ¿Dónde está la señora Monte? Ella venía con nosotros, yo la vi, ¿usted se la llevo? La artista ante tantas preguntas le responde: primero soy un habitante de este lugar y ayudo a la Madremonte y me encontraba aquí esperándolos y la señora Monte tuvo que ir a ver que sucedía en otros reinos. La participante 1 la mira se encoge de hombros y dice: “va a venir ahora” la artista la mira y le dice: “si claro, ella vive aquí” la niña al escuchar esto abre sus ojos y exclama: “vive aquí, estoy en la casa de la señora Monte” la artista se sonríe y le dice que sí, así la participante 1 empieza a soplar, y así todos los niños y las niñas. De esta manera se abre la puerta del espacio el cual se encuentra en Penumbra y los niños y las niñas ingresan lentamente soplando., el participante 3 la mira y se va con sus compañeros quienes se encuentran dentro de la cueva de la Madremonte, luego saca la cabeza y llama a la participante 1 quien se encuentra con las niñas recogiendo las hojas, las niñas al escuchar sus nombres se dirigen a la cueva, las niñas ingresan , el participante tres se oculta tras una de las telas y todos gritan, luego las niñas salen toman hojas y las introducen en la cueva de la Madremonte allí empiezan a cubrirse el cuerpo con hojas y la participante 1 saca una de sus manos, luego la oculta, los niños y las niñas gritan y le arrojan más hojas, luego el participante 3 se percata de la existencia de un espejo dentro de la cueva, se acerca y pone su rostro sobre él y empieza hacer muecas, los niños y las niñas, al ver esto, se unen y comienzan a imitarle. La participante 1 sigue explorando su cuerpo que cubre y descubre con las hojas, saca sus dos manos, luego un pie, luego el otro, el participante tres se retira del espejo y se dirige hacia la participante uno y cuando saca cada extremidad él se sonríe y las oculta, hasta que grita a sus compañeros que están en el espejo y pronuncia el nombre de la participante 1 y dice: “ No está, se fue con la señora”, los niños y las niñas

empiezan a buscarla hasta que la descubren y todos caen en el suelo de cueva envueltos en risas.

Siendo las 8:30 los niños y las niñas están dentro de la cueva de la Madremonte y el participante 3 le dice a la participante 1: “vez el techo de la Señora Monte tiene estrellas, le voy a decir a mi mamá que me compre uno” la participante 1 le mira y dice: ¡Yo tengo uno! El participante 3 le dice: ¡Mentirosa! Ninguno tiene el techo de la Señora Monte. La Participante 1 le dice: yo sí, cuando salgo por el pan con mi mamá hay estrellas en la calle y las veo con mi mamá y la señora Monte dijo que ella está por el mundo. El participante 3 se queda viéndola, sale de la cueva y se dirige hacia la miss a la cual le pregunta: “¿Miss el techo de la calle es el de la Señora Monte?” la maestra lo mira y mira a las artistas como preguntando que responder, las artistas no pronunciamos palabra, la maestra al ver que no le damos respuesta dice: “ sí, pero pregúntale a ellas” así que el participante 3 se dirige a las artistas con la misma pregunta: una de ellas lo mira y le dice: “¿tú crees que es el techo de la señora Monte?” el participante 3 baja su cabeza, suspira y responde: “mmm, no sé pero me gustaría, pero mi mamá dice que es de Dios, ¿cómo puede ser de la señora Monte si es de Dios? La maestra se sonríe y nos mira como diciendo que le van a responder, así que la artista ante ello responde: “el techo de la calle es de Dios, pero es protegido por la señora Monte, porque la Señora Monte es un espíritu de la tierra que protege a todos los animalitos y se preocupa por que el planeta y la naturaleza está sufriendo a causa de la contaminación. Pero si tú quieres que el techo sea de la señora Monte y de Dios así es. Mira este mundo en el que estamos que es la casa de la señora Monte, es para ti y para tus compañeros y aquí todo lo que imagines es posible. El participante 3 se rasca la cabeza, abre los ojos y sale corriendo hacia la cueva, luego salen todos los niños y las niñas que se encontraban allí y empiezan a correr. Unos saltan y toman las lianas (cortinillas) y dicen soy Tarzán, otros se lanzan al suelo y se cubren con las hojas, otros se arrastran por el suelo.

Ante esto sale la participante 1 en compañía de la participante 5 y pregunta: ¿es verdad que la señora Monte nos da el permiso y en su casa podemos crear cosas? La artista la mira y le dice: “sí” no recuerdas las otras veces que has venido, siempre puedes hacer esas cosas. La participante 1 dice: “sí, pero esta vez somos invitados de la Señora Monte y es su casa y mi mamá y la miss dicen que no podemos desordenar las casas ajenas, ni el salón de clases”. La artista la mira y le responde: “es verdad que las casas ajenas no las podemos desordenar sin su permiso y ni el salón, pero la Señora Monte les dio el permiso para que puedan jugar y crear lo que quieras. La participante 1 pregunta nuevamente ¿no se enoja? La artista responde con una sonrisa “no” así que la participante 1 en compañía de la participante 5 salen tomadas de la mano y se unen a los niños y las niñas y empiezan a imitar a Tarzán, luego los niños y las niñas se convierten en lombrices y gusanos, luego en dinosaurios, hasta que aparece una ráfaga de viento y las hojas se levantan y caen del techo, allí los niños y las niñas se quedan quietos y empiezan a gritar, la participante 1 en compañía del participante 3 empiezan a decir: “señora Monte, es usted” en ese momento se encienden las mesas de luz y se escucha la voz de Luosfera “aahh, me han despertado” los niños y las niñas se dirigen hacia las mesas de Luz, el participante 4 mira al participante

3 y le dice “ es un fantasma” y todos salen corriendo excepto la participante 1 y 5. La participante 5 se aproxima a las mesas de luz y las toca y pregunta: ¿hablas? Luosfera responde: si, la niña sale corriendo tras sus compañeros y los llama. La participante 1 le pregunta: ¿Quién eres? ¿Eres hermana de la Señora Monte? Luosfera responde: soy la luz de la luna que se refleja sobre las rocas de la selva y soy amiga de la Señora Monte, sobre mí pueden ver las formas terrestres y dibujar con la tierra de la selva sobre mí. La participante 1 sonrío y llama a sus compañeros: “vengan, vengan” cuando los que no se encontraban cerca se aproximan ella les dice: “miren es Luosfera, amiga de la señora monte y tiene los ojos de la luna y nos deja jugar con ella, nos va a regalar tierra” tras decir esto una de las artista saca un recipiente de debajo de la mesa y lo pone a un costado, todos miran y dicen y la tierra. Una de las artistas dice: búsqwenla, así todos empiezan a buscarla unos traen hojas, otros ramas y otros sus manos, cuando el participante 4 grita: “la encontré, la encontré” todos se aproximan y una de las participantes que se mueve con el resto como un cardumen, se separa y se dirige a él y le dice: “espera hasta que no estén organizados no les das la tierra de la señora Monte, no es nuestra y hay que cuidarla y tratarla con cuidado” todos se acomodan alrededor de las mesas y el participante 4 junto con el participante 6 reparten la tierra logrando que cada uno tuviese un trozo, luego el participante 3 empieza a dibujar con la tierra sobre la mesa de luz y cada uno empieza a ser lo mismo hasta que algunos toman la tierra y buscan sus propios espacios y seleccionan a sus acompañantes de juego.

Sin embargo, las niñas en su mayoría se quedan en las mesas de luz, los niños y las niñas buscan las esquinas del espacio y al acercarse están dibujando o creando espacios de construcción y madrigueras. Sobre las 8:45 am las niñas están creando figuras y dibujos sobre las mesas de luz, sin embargo, la participante 1 toma una rama y hace una montaña con la tierra y luego dibuja a la Madremonte y dice: “Señora Monte cuidare al mundo y los animales como tú y les daré amor a todos, incluso al participante 4 porque todos somos niños” coloca su mano sobre la mesa y suspira, las otras niñas se aproximan y le preguntan ¿Qué haces? Y ella les responde diciéndoles “le he prometido a la señora Monte cuidar el mundo y a ustedes” diciendo esto las abraza, las otras niñas empiezan a realizar lo mismo que la participante 1, tras decir esto la participante 1, se dirige hacia la caja en ella solo está el participante 4, lo mira y le tiende la mano, el participante 4 la mira y sigue construyendo su pista de carreras, la participante 1 se va alejar y el participante 4 la llama por el nombre y la hace entrar a la caja, allí le muestra lo que hace, ella juega por unos minutos con él y luego sale con él a mostrarle lo que ha hecho y le narra lo que le prometió a la señora Monte, lo abraza y el participante 4 se queda inmóvil, luego la participante 1 se ubica frene a la cueva y empieza a llamar a la Señora Monte, al no ver respuesta empieza aplaudir una de las artistas le pregunta: “¿qué haces?” ella responde: “el sonido de la lluvia para despertar a la Señora Monte” ¡oye! He estado haciendo el sonido de la lluvia con mis manos como me enseñaste para la que la señora Monte salga, pero no logro despertarla” la artista le responde: “la Señora Monte está dormida porque estaba vigilando otras selvas, mientras ustedes están jugando” la artista se queda mirándola fijamente esperando la reacción de la participante 1, ante ello la participante 1 mira y le dice “Pero ella vendrá otra vez” la artista le responde: “sí pero la verdad no sé cómo podremos despertarla” la

participante 1 la mira y sale corriendo por el espacio, cuando de repente trae consigo a una compañera y empiezan juntas aplaudir y a llamar a la Señora Monte, sus compañeros al ver esto empiezan a unirse uno a uno los niños y las niñas.

y niñas se concentran en el nido de la Madremonte a escuchar las hojas caer, cuando de repente aparece la Madremonte y la participante 1 abre sus ojos y su boca expresando sorpresa, se le acerca y le dice: “Señora Monte la he estado llamando y no se despertaba, quiero mostrarle una cosa”, toma a la Madremonte por una de las garras y la acerca a la caja de luz y le dice: “En tu ausencia, he hecho un dibujo tuyo y con mis amigos hemos sembrado un árbol para ti”



terminado esta oración la participante 1 y los niños y las niñas que se encontraban alrededor de la mesa de luz abrazan a la Madremonte la participante 1 se aleja un poco y mirándola fijamente le dice: “Señora Monte, eres muy linda, pero debes bañarte tu pelo está

muy sucio, es más te voy a peinar y quitarte esa basura que tienes en el pelo, ushh, tu trabajo te ensucia mucho” la participante 1 empieza a peinarla, y al ver que no puede retirar su suciedad la mira y dice: “así es tu pelo verdad, y eres linda” la abraza y le da un beso, la maestra se acerca y le dice a la artista: “son pasadas las nueve, ya viene la ruta para irlos sacando” ante ello la artista se levanta y con la Madremonte junta a los niños y las niñas y les dice: “gracias niños por haber venido, ahora debemos regresar al mundo real” la participante 1 la abraza y le dice: “Señora Monte voy a cuidar el mundo y a todos, lo prometo. Te quiero y no me quiero ir” la Madremonte la abraza y le dice: “si cuidas el planeta y a los otros ahí estaré contigo siempre” La Madremonte les dice: “recuerdan que éramos brisas de viento para entrar, ahora seremos ráfagas de viento y seremos muy

<p>rápidos para salir de la selva, diciendo estos los niños y las niñas empiezan a girar y soplar algunos dicen que son huracanes y pueden volar, mientras esto ocurre la maestra abre la puerta y cada uno empieza a salir del espacio. Estando afuera, los niños y las niñas, uno a uno se colocan los zapatos y la participante 1 se dirige al participante 4 y le dice: “amigos” el participante 4 la mira y le extiende la mano. La maestra los mira se sonríe y levanta las cejas y dice a las artistas: “llevo un mes tratando que las niñas y no le hagan el feo al participante 4, hace unos meses le salió o le detectaron un enfermedad en la piel y hay días que el niño huele mal, cuando transpira y la participante 1 es como la líder del salón y pues me le hacia el feo y los niños y las niñas empezaban a decirle cosas y ustedes en menos de un día hicieron que jugaran y no se fijaran en eso, les contare como se siguen comportando, la verdad debería tenerlas todos los días en el colegio”</p>	
<p>Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio)</p>	<p>Terminación apresurada por llegada de la ruta, se realiza una improvisación sobre la dramaturgia de la experiencia para dar cumplimiento con los tiempos del colegio</p>
<p>Modificaciones in situ de la experiencia</p>	<p>Se modificó la narrativa inicial a causa de las preguntas de los niños y las niñas que origino otra forma de reconocer quien era el personaje de la Madremonte</p>
<p>Reflexión</p> <p>En el desarrollo de la experiencia se pudo observar cómo los niños a través del juego o de las preguntas muestran acciones o situaciones propias de su cotidianidad o de las relaciones familiares, a la vez estas permiten visibilizar como cada una de las enseñanzas propias del colegio o de su núcleo familiar enmarca las formas de relacionarse con el otro y con el espacio.</p> <p>En este grupo se logra evidenciar como las reglas institucionales refuerzan algunas de las enseñanzas propias de la casa, no obstante, tanto disciplinamiento y regularización dentro de la institución le limita las zonas de juego y exploración, hasta el punto de que los niños y las niñas se sienten cohibidos en sus propios juegos y permanentemente buscan la aceptación o la autorización del adulto sobre sus acciones de juego. Hasta el momento en que se dirigen a las artistas y estas les clarifican las reglas del espacio que rompen un poco las formalizaciones del espacio institucional y es allí donde los niños y las niñas logran relacionarse con total libertad dentro de la experiencia, reconociendo sus propias decisiones y formas de actuar en relación al otro a la vez que refuerza su imagen propia y los vínculos establecidos por el mismo con el otro. Sin embargo, la temática de la experiencia se convirtió en un medio de relación y cuidado con el otro no solo desde el juego sino desde las acciones propias y representaciones que tenían sobre el otro esto se evidencia en la relación de la participante 1 con el participante 4, esta situación tiene claridad cuando la maestra explica la relación entre los niños y las niñas y sus formas de intentar y las razones que determinan ciertas acciones del uno sobre el otro.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Diario de campo 3 (DC3) aplicado al estudio de caso

Diario de campo observación de Experiencia artística		
Nombre del observador: JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ		
Nombre de la Experiencia:	Nombre de los artistas	Tipo de institución donde se realiza la experiencia
GEA - Argua	JFCR- JF	Hogar Comunitario Mi Bella Infancia- ICBF
Laboratorio UMBRA-2018	L18	NIDOS-IDARTES
Número de participantes 24		Numero de cuidadores 1 docentes
Grupo: Multinivel		Mes: Noviembre
Tema de la experiencia: Elementos naturales (agua-tierra-fuego) y la luz.		
Objetivo: Crear un espacio ficcional que posibilite la exploración corporal y material de los niños y las niñas dentro de espacio a la vez que propicia el encuentro con el otro.		
Ejes temáticos	Descripción	
Características del grupo	Grupo heterogéneo, se encuentran niños desde los 0 a los 7 años, encontramos niños en medidas de protección por desplazamiento forzado y en condición de abandono parental.	
Características del espacio áulico- Laboratorio	La experiencia se desarrolla en el laboratorio UMBRA un espacio diseñado para la primera infancia, este es amplio y se encuentra con las medidas de seguridad establecidas por la legislación, permitiendo el libre tránsito de los niños y las niñas, consta de un baño no para los infantes, pero este tiene cambiador de pañales.	
Descripción de la experiencia		
<p>Los niños y las niñas se van a encontrar con un espacio que evoca la corteza terrestre donde estará la hidrosfera (Agua) y la Troposfera (Aire) para ello se diseñará un espacio que une estas dos capas terrestres creando Argua. Donde se creara un bajo techo blanco que contendrá corrientes de aire generadas por los ventiladores de donde caerán gotas de agua gigantes suspendidas de unas redes y en la punta estará un balón de Pilates,</p>		

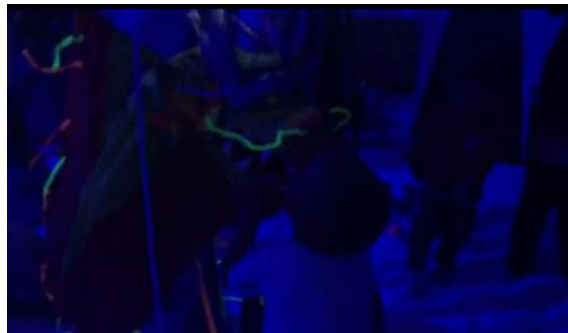
el piso estará recubierto por millones de gotas de agua en tamaños pequeño y grande (poli estireno espuma). 2018 Nidos-IDARTES. Planeación de Experiencia artística.

Desarrollo de la experiencia

Siendo las 8: 15 am las artistas se desplazan hacia el hogar comunitario, con sus respectivos bastones de guadua y la indumentaria de seguridad (chaleco y pare) para lograr así transportar a los niños y las niñas al espacio, al estar cruzando el lugar divisamos un patrulla de policía por el sector algo que no era de extrañar, al cruzar unas cuantas cuerdas nos encontrábamos frente a una persecución policial, ante la cual se generó un enfrentamiento armado entre delincuentes y policía, generando que nos refugiáramos en una de las carnicerías del sector, ante ello nos comunicamos vía WhatsApp con la docente y le comentamos la situación por la cual, probablemente llegaríamos un poco retrasadas por los pequeños, pasados uno 20 minutos, pudimos abandonar la carnicería y proseguir hacia el jardín, al llegar al hogar la maestra nos preguntó sobre lo acontecido y por un momento pensamos que se iba a cancelar la atención y comprenderíamos la razón, sin embargo al decirle a la maestra si creía prudente no trasladar a los niños y las niñas, ella respondió: “ por acá eso es muy normal como vieron ustedes la situación, además ese espacio para los niños y las niñas es vital” tras ello, le respondimos: “ cuando salimos de la carnicería, no se veía nada extraño, la calle estaba sola igual cuando veníamos hacia acá”. Dicho esto, nos dispusimos a organizar a los chicos. Salimos del hogar comunitario sobre las 8: 55 am y decidimos cambiar la ruta, se alargaba el trayecto hasta el laboratorio, pero necesitábamos garantizar la seguridad de los niños, las niñas, la maestra y la nuestra, así que evitamos la vía principal de Delicias. Mientras transportábamos a los niños y las niñas, la comunidad estaba pendiente durante el traslado de los niños y las niñas, las vendedoras informales de ensaladas y de arepas, saludaban a los pequeños y les decían: “ya van para el CREA, donde están los sueños, disfruten” así fue durante todo el trayecto lo que imposibilitó realizar la narrativa matutina. Al estar aproximándonos al laboratorio el participante 1 recordó al guardián del bosque de los alebrijes y dijo: “vamos a donde el guardián” y todos empezaron a realizar su rugido. El participante 1 se puso inquieto y quería salir corriendo para llegar pronto, lo que generó que la maestra le llamara la atención. Estando ya en el CREA sobre las 9:15, el participante 1, entro se sentó en el suelo se retiró los zapatos y mirando a las artistas y a la maestra replicó: “ya estoy listo, entremos” la maestra viéndolo le dijo: “espera, debemos ayudar a quitar los zapatos a los más pequeños y esperar que los grandes se los quiten” así el participante 1 se coloca de pie y empieza ayudar a sus compañeros a quitarse los zapatos. Lentamente se dirige hacia la participante 2 y le dice: “¿puedes quitártelos o te ayudo?” la participante 3 lo mira y simplemente le extiende sus pies hacia la dirección del participante 1. Así él se dispone quitarle los zapatos y lo hace con cuidado, luego los retira y empieza a organizar los zapatos de sus compañeros en el mueble dispuesto para ellos.

Al finalizar el retiro de los zapatos, las artistas acercan al grupo hacia la puerta de UMBRA y les dicen: “vamos a tocar la puerta con la palma de la mano, vamos a sentirla, ¿Qué sienten? El participante 1 dice: “al guardián” la profesora se sonríe y mira a las artistas en complicidad. Una de las artistas lo mira y dice “así es, es el guardián de Argua” los niños y las niñas se quedan viéndola y la participante 2 pregunta: ¿angua? ¿Qué es eso?, el participante 1 antes de que la artista pueda responder dice: “es la casa del guardián y viendo a la profe le dice. “Cierto” las artistas le dicen sí, es la casa del guardián del viento y el agua. Pero viven en un lugar que es muy muy frío, si nos acercamos y colocamos las manos sobre la puerta tal vez podamos sentir un poco del frío del lugar. El participante 1 en compañía de la participante 2 colocan su rostro de costado sobre la puerta y mirándose fijamente abren los ojos y empiezan a tiritar. El participante 1 dice: “ohhh, frio mucho frio me he congelado y no me puedo separar de la puerta, profe ayuda” la profesora se levanta y lo separa de la puerta, pero él hace resistencia, así que una de las artistas intercede y le dice: “haz sentido el frío, pero no puedes pegarte a la puerta, porque entonces no vas a poder ver al guardián de Argua. Inmediatamente se queda quieto y se sienta sobre las piernas de la profesora.

La maestra lo mira y dice: “para abrir la puerta, todos debemos tiritar” nos mira, encogiéndose de hombros y aprovechando la oportunidad de la profe, una de las artistas abre la puerta dejando ver el interior del laboratorio, el cual se encuentra completamente cubierto de nieve y en luz fría. Los niños y las niñas se levantan para ingresar, cuando escuchan un rugido y un tintineo todos se quedan quietos. Y lentamente empieza a parecer Aquos, un dragón de agua. Al verlo, los niños y las niñas gritan y saltan y uno a uno empieza a meterse debajo de la piel de Aquos, para poder ingresar al espacio.



Al estar dentro del espacio, lo niños lo abrazan, lo besan se meten debajo de su piel y luego el participante 1 grita: “ aahh, es nieve... toma el material con sus manos y lo sopla, luego mira al participante 3 y le dice: “ metámonos debajo de Aquos, yo soy un dragón de

agua que viaja por la nieve y escupe agua shuuu” el participante 3 quien es un niño de procedencia afro le sigue el juego, toma nieve del suelo y la arroja por la boca de Aquos, luego lentamente lo colocan en el suelo y empiezan acariciarlo, mientras esto sucede los otros niños están enterrándose en la nieve y las niñas están flotando sobre las gotas de agua (balones de Pilates) la participante 4 se encuentra cerca de la profesora y le está colocando nieve en la cabeza, luego la maestra se sacude y le dice: “ ahora yo te voy a enterrar entre la nieve” toma a la niña que rompe en risas y la posa sobre el suelo y empieza arrojarle nieve, los niños y las niñas al ver esto, se suman uno a uno a excepción del participante 1 y 3. Mientras esto ocurre el participante 1 toma a Aquos por los cuernos, acerco su rostro al de Aquos grito y salió corriendo por todo el espacio, luego se arrojó sobre una de las gotas de agua que lo llevo a caer al suelo aldonado de nieve, rodo por el piso y luego se quedó inmóvil, mirando hacia el techo los reflejos de la luz que traspasaba el agua profunda (luces suspendidas en el bajo techo) permaneció así unos segundos luego recordó a su amigo Aquos y salió a buscarlo, este estaba reposando sobre el suelo el participante 1 corre a buscar a su cómplice el participante número 3 quien se encuentra sobre una de las gotas de agua balanceándose hasta tocar el suelo, esto lo realiza repetitivamente cuando el participante 1 lo encuentra dice: “ven Aquos está dormido, echémosle nieve encima para que se despierte, está dormido”. Toma una manotada de nieve, el participante 3 al ver esto toma las puntas de su camiseta y crea un bolsillo el participante 1 a ver esto empieza a arrojar nieve allí, juntos llegan hasta donde esta Aquos y el participante 1 empezó a arrojarle granizo encima hasta que el dragón quedó completamente cubierto, luego empezó a soplar, el participante 3 observa y la artista que presenciaba todo este suceso, empezó a mover lentamente a Aquos, la sorpresa del participante 1 al ver que Aquos reaccionaba a lo que él hacía propicio que el participante 1 se le arrojase encima y le besara los cuernos, luego le susurro al cuerno y miró a la artista y le dijo: “Voy a ser Aquos”, se arrastró por la nieve y se colocó la tela sobre su cuerpo que era la piel de Aquos y tomo su cabeza, en compañía de la artista, el participante 3 lo observaba y estaba esperando que el participante 1 le avisase si podía acompañarlo, luego el participante 1 levanto la tela y el participante 3 ingreso y juntos en compañía de la artista quien sostenía Aquos acompañó al participante 1 y 3 a recorrer todo el espacio y saludar a cada uno de sus compañeros. Cuando llegaban con Aquos el participante 1 decía: “soy Aquos y los protejo, sigan jugando yo los cuido” el participante 3 por un momento sale del cuerpo de Aquos, al ver esto el participante 1 mira a la artista y le dice: “ puedes cuidar a Aquos” ella lo mira y dice “ sí” el participante uno se va hacia donde se encuentra el participante 3, este se sienta sobre la nieve y toma una de las gotas de agua mirando hacia el suelo, el participante 1 se sienta a su lado, posa su mano sobre el hombro y le mira, luego se levanta y va hacia Aquos, toma la cabeza del dragón y se la coloca sobre el regazo del participante 3, este lo mira y mira Aquos y sonrío, le besa los cuernos y juntos se acuestan al lado de él.

El participante 3 mira a la artista y dice: “la nieve son bolitas de algodón y el agua es un balón gigante ¿todo esto lo puede hacer Aquos, para decirle a mi mamá? Así no me

quedaría solo, el participante 1 lo mira, mira a la artista y le dice: “no estamos solos, Aquos está con nosotros” diciendo esto introduce su cabeza en el regazo y le abraza, el participante 3 recuesta su torso sobre la cabeza del participante 1 como si lo abrazara.

La maestra se encuentra jugando con los otros pequeños cuando se percata de la hora se levanta presurosa y nos dice: “ se nos hizo tarde el almuerzo de los chiquis, pero están tan felices y tranquilos, sobre todo el participante 1, por mí lo dejaría aquí, no sé porque acá o cuando venimos se pone tan tranquilo, hoy va a estar muy tranquilo y además míralo con el participante 3 ayer pelearon todo el día y le dijo negro feo, quítate de aquí y ahora le llevo Aquos y se lo puso y se acostaron al lado de él, que será lo que no veo o no entiendo del participante 1, ustedes me podría dar *tips* para lograr esto en el salón de clases”. Dicho esto, miro el reloj y entendimos que era hora, así que le dijimos profe como terminarías la experiencia sin decirles que es hora de irse y sin que sientan que se ha roto la magia o el espacio que ellos han construido. La maestra abrió los ojos, se quedó en silencio y nos miró. Una de las artistas le dijo, solo míralos y si fueras ellos ¿qué harías?, la maestra se sentó nuevamente, se llevó las manos a la boca y empezó a rugir los niños y las niñas, al inicio no prestaron atención, ella se acuclilla y volvió hacer el rugido, al ver a la maestra una de las artistas dice: “Aquos” el rugido de Aquos está en la maestra, al decir esto, los niños y las niñas se levantan de sus lugares, sale de debajo de la nieve y se acercan a la maestra, el participante 1 y 3 traen consigo Aquos y se lo dan a la profe, ella sin pronunciar palabra se mete debajo de Aquos y los niños y las niñas, uno a uno ingresan, ella abre la puerta, sale con los niños y las niñas y el dragón, estando fuera entrega el Dragón a una de las artistas y ruge de nuevo, así que la artista le pone la boca del dragón sobre el rostro de la maestra y le dice: “ya puedes hablar, diles que Aquos te dio su rugido para traerlos de nuevo al mundo real y ahora él debe volver a su mundo para cobrar vida” tras escuchar esto la maestra dice lo sugerido, una de las artistas abre el laboratorio y deposita Aquos. Los niños y las niñas están con su maestra y el participante 3 le dice: “profe que sentiste al ser Aquos, yo quiero su rugido me enseñas” ella sonríe y lo abraza y les dice ahora después de que lleguemos al jardín y se coman el almuerzo le digo como Aquos me dio su rugido, los niños y las niñas se sientan para colocarse sus zapatos y así poder abandonar el espacio.

Al salir y realizar el desplazamiento sobre las 12:10 m los niños y las niñas hablan sobre Aquos sobre como volaron y viajaron por el agua y se bañaron con la nieve y el participante 1 le pide a la profe que si puede irse al lado del participante 3 ello lo mira y nos mira y hace un gesto de aprobación el participante 1 se ubica al lado del participante 3 y le dice: “tu yo somos fuertes Aquos me lo dijo”. El traslado se realiza entre risas, caídas de zapatos. Estando en el hogar comunitario la maestra nos dice: “gracias, por un momento recordé lo que es ser niña y para jugar y entenderlos hay que ser niña, gracias chicas por este año tan maravilloso, espero volverlas a ver y gracias por hoy y por enseñarme tanto, siempre lo hacen, pero hoy fue... terminada esta frase la maestra nos sorprende con un abrazo y así concluye la última experiencia del año para el hogar comunitario.

<p>Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio)</p>	<p>Por contingencia comunitaria (persecución y enfrentamiento entre policía y delincuencia común) se realizó cambio de ruta de traslado de los niños y las niñas y se presentó retraso en el inicio y recogida de los niños y las niñas en el hogar comunitario</p>
<p>Modificaciones in situ de la experiencia</p>	<p>A causa de la contingencia del enfrentamiento y por el apoyo de la comunidad no se realizó la narrativa en el desplazamiento y para la finalización de la experiencia esta fue dirigida por la docente titular.</p>
<p>Reflexión</p> <p>Se visibilizo como algunas situaciones son naturales para la comunidad y como desde el trato y el apoyo logran sobre llevar este tipo de circunstancias, a su vez cabe resaltar como los lenguajes de los niños y las niñas que se materializan a través del juego y de preguntas que para ellos son vitales dinamizan las formas de interacción entre pares y sin necesidad de conocer el conflicto por parte del adulto la experiencia les posibilito o les brindo el medio para que el participante 1 y el participante 3 pudiesen relacionarse o interactuar desde otro lugar, donde las diferencias que los hacían distanciarse se minimizaron durante el espacio de la experiencia.</p> <p>Por otra parte, este espacio fomento que la maestra descubriera otras formas de relación con los niños y las niñas, logrando comprender algunos de sus comportamientos no solo desde la observación sino desde el juego e involucrarse directamente con los niños y las niñas.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Diario de campo 4 (DC4) aplicado al estudio de caso

Diario de campo observación de Experiencia artística		
Nombre del observador: JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ		
Nombre de la Experiencia:	Nombre de los artistas	Tipo de institución donde se realiza la experiencia
El Lavatero	JFCE- PALV	Colegio Marsella -SED
Encuentros grupales (territorio) 2019	D24	NIDOS-IDARTES
Número de participantes 30		Numero de cuidadores 1 docentes
Grupo: Transición 1 jornada mañana		Mes: Mayo
Tema de la experiencia: la Casa como pretexto para observar la otredad por medio de las interacciones que surjan entre los niños y las niñas.		
Objetivo: Evocar espacios propios de la casa para lograr visibilizar las formas de otredad que transitan en los niños y las niñas.		
Ejes temáticos	Descripción	
Características del grupo	Grupo homogéneo presentan misma etapa de desarrollo se encuentran entre el rango de edad de los cinco a los seis años, comparte características sociales similares. No obstante, presenta un niño en inclusión y algunos tienen padres procedentes de otras regiones del país. Sin embargo, los niños y las niñas son nacidos en el distrito capital.	
Características del espacio áulico	Se observa que la instalación donde los tienen ubicados mientras reparaciones estructurales de la institución educativa no son las indicadas, puesto que los espacios son muy pequeños para la cantidad de niños correspondientes al nivel. No obstante, la experiencia será realizada el patio de ropas, puesto que la sede de preescolar se encuentra albergada en una casa del sector de Marsella, se desarrollará en ese espacio puesto que, los espacios designados para los salones apenas permiten de manera escasa la movilidad de los niños y las niñas.	

<p style="text-align: center;">Descripción de la experiencia</p> <p>El espacio será transformado a través de una instalación que parte del concepto de Lavatero (unificación de lavadero y tendedero); en dicha instalación primaran los colores fríos que evoque el agua, especial blanco, azul, aguamarina y verde menta manifestados en telas, con las cuales se realizará un lavadero gigante que será como un nicho suspendido en el espacio y sobre él se entrecruzan unos hilos trapillo donde se suspenderán prendas de vestir, y afuera paneles en tela como un tendedero, el suelo estará cubierto por franjas y tiras de tela blanca y azul representaran el agua.</p>
<p style="text-align: center;">Desarrollo de la experiencia</p> <p>Por primera vez las experiencias artísticas abordarán las instituciones públicas de la secretaria de educación, con el fin de dar atención a los niveles de transición.</p> <p>Dicho esto, la experiencia llega al colegio Marsella jornada de la mañana, con la sorpresa que la sede de precolar había sido reubicada por reparaciones locativas y estructurales de la sede. Por este motivo al llegar al espacio designado (casa sector residencial Marsella) nos encontramos con la sorpresa que la experiencia no podía ser ejecutada en los espacios áulicos por falta de espacio, así que nos ubican el cuarto de ropas (patio de la casa) que se encuentra debidamente techado y contiene elementos para poder anclar y suspender los elementos propios de la experiencia. Siendo así nos dispusimos a realizar el montaje pertinente de la experiencia como: cuerdas de tendero, Lavatero (nicho elaborado en tela de color azul y aguamarina que asemeja un lavadero) mientras realizamos el montaje nos percatamos que un niño de 4 años deambula por la institución y por un momento se aproxima al espacio donde se está realizando la instalación. El pequeño se sienta en un rincón y observa detenidamente todo lo que realizamos, una de las artistas se aproxima y le dice: “¿Cómo te llamas? El niño se levanta y observa a la otra artista hasta que llega un muchacho de grado once y retira al pequeño del espacio ofreciendo disculpas por la presencia del pequeño. Una situación algo peculiar porque no entendíamos porque se disculpaban por la presencia del niño. Proseguimos con la instalación de la experiencia y al tenerla lista sobre las 9:00 am nos dirigimos al salón de transición 1 para informarle a la profesora que el espacio estaba listo y nuevamente vimos al niño en una de las habitaciones de la casa que en ese momento servían de salones para las docentes y una de ellas de oficina para la coordinadora y allí estaba el pequeño. Siendo las 9:10 am la docente nos informa que podemos ingresar para dar la actividad. Al ingresar la docente nos presenta y les dice a los niños y las niñas: “ellas son dos profes de teatro a las que les tienen que hacer caso, sino hablaremos luego y nota para el observador, así que todos se organizan en sus sillas y prestan atención y quien moleste no va” los niños y las niñas se acomodan en sus sillas y no pronuncian palabra alguna. Ante ello las artistas nos presentamos y vemos necesario realizar la experiencia desde el salón hasta el espacio</p>

donde se encuentra la instalación, dicho esto iniciamos con la narración sobre la Diosa SIE y su vínculo con el agua, para que los niños y las niñas comprendan con que se van a encontrar en el lugar. En primera instancia, los niños y las niñas nos miran y no pronuncian palabra, ante ello una de las artistas les dice: ¿conocen a la diosa del agua? Y ninguno responde, hasta que nos percatamos que la maestra les estaba haciendo el gesto de silencio y escuchar atentos. Allí le decimos a la profe: sí pueden participar y que los niños y las niñas pregunten y participen libremente, ella nos mira y les dice: van a responder las preguntas de las profes. Dicho esto, los niños y las niñas empezaron a levantar la mano y realizar preguntas como: ¿Por qué vienen? ¿Qué es teatro? ¿Quién es SIE? Visto esto, una de las artistas se siente un poco abrumada, así que la otra se dispone a responder las preguntas a través de un cuento motor. Donde empieza a vincular las respuestas con el movimiento, logrando que los niños y las niñas salgan de las sillas y se aproximen hacia el tablero, poco a poco los va sacando del espacio y los lleva hacia un hall donde debe controlarlos debido a que hay una escalera, cuando se dispone a bajarlos una de las maestras dice señalando al niño que nos observaba y deambulaba por el espacio él es de ese grupo, llévenlo, las artistas nos miramos desconcertadas pero integramos al niño, quien en un inicio no presto atención. Posterior a ello una de las artistas se dirige a la docente y le pregunta por el niño y ella responde tiene autismo y cuenta con diagnóstico profesional, ante ello comprendimos las formas de actuar de él. Cuando la narrativa prosiguió y llego el momento en que surgía la espuma de agua al está golpear con las piedras y esta indicaba cuando era la hora de lavar la ropa cerca al río que nos guiaba al lavadero de la casa de la Diosa, los niños y las niñas, al ver la espuma que se generaba de los espumeros, empezaron a saltar y a gritar con tal frenesí que una de las maestras de otro nivel salió a ver que sucedía y con grito: “bueno se comportan” los niños y las niñas automáticamente bajaron la voz y se sentaron en el suelo, quedándose quietos, allí se debió volver a iniciar un relato pero partiendo desde el gesto y los niños y las niñas empezaron a imitar los gestos de la artista, cuando ingresamos al espacio y los niños y las niñas se introducen en el nicho del Lavadero y dentro de este espacio la artista les dice: ahora necesitamos aprender a respirar bajo el agua ¿alguno sabe cómo? El participante 1 se levanta y dice: “inflemos los cachetes y respiremos, así podemos respirar” luego el participante 2 dice: “no, es mejor que levantemos los brazos y hagamos como peces”, seguido a ello el participante 3 interviene “ y si nos abanicamos con las manos para que el aire entre a nosotros” y diciendo esto el participante 3 empieza a mover sus brazos y los demás empiezan a seguirlo; partiendo de la acción propuesta por los niños y las niñas todos realizamos el movimiento y los llevamos hasta el suelo y la artista les dice: “ tenemos que hacernos pequeñitos, pequeñitos, para poder ver pasar la espuma del agua sobre nosotros, mientras esto ocurre la otra artista empieza a lanzar burbujas sobre los niños y las niñas y estos empiezan a gritar y unos a ponerse encima de otros, hasta que algunos empiezan a llorar y otros a pelearse porque se pisaron, porque le jalaron en pelo, porque me pico un ojo, porque me pellizco. Así que la artista detiene las burbujas y la que se encuentra al interior del nicho con ellos, los mira y les dice: “cuando peleamos y gritamos por no poder compartir el espacio, la espuma del agua se esfuma y el agua no aparece, entonces la Diosa SIE, no nos regalara su agua y no podremos llegar al tendero de la Diosa” al escuchar esto el participante 4 pregunta: ¿Cómo la diosa nos da agua, no es dios? El participante 5 le

responde: ella puede porque Dios es papá de todos y todos nosotros, mirando a la artista le dice: ¡cierto profe! La artista lo mira y le dice: ¿porque crees tú? El participante 4 la mira, abre los ojos y dice: porque sí y luego pone cara de angustia, la artista se sonríe y les dice: “¿quieren saber porque la diosa puede darnos agua? Los niños y las niñas responden sí, ella los mira y les dice: “entonces nos vamos a poner muy juntos, sin pelear, ni pellizcarnos, ni jalarnos el pelo, sintiendo el hombro del compañero, primero debemos trabajar en equipo como uno solo, luego les contare por qué” teniendo a los niños y las niñas unos junto a los otros sin pelear, antes empezaron a buscar espacio para que cada uno quedara cómodo. Allí la artista narro otra historia sobre SIE y el agua (esta historia mezclaba algo de conocimiento mítico y ficcional, para aproximarlo a la cotidianidad de los niños y las niñas.

Cuando logró capturar totalmente la atención, la artista que se hallaba por fuera del nicho volvió a lanzar las burbujas y esta vez los niños y las niñas dejaron que cada una llegase a ellos, mientras esto sucedía, las burbujas empiezan a disiparse y empieza a parecer el agua por encima y debajo de los niños y las niñas (se lanza tirillas de tela azul, blanca y turquesa) cuando los niños y las niñas empiezan a ver esto el participante 4 dice: “la diosa nos está dando el agua” y empieza a tomarla y lanzarla sobre sus compañeros. Estando en esto la artista que se encuentra dentro del nicho, sale sin que ellos se percaten y con el relato les dice: “el Lavatero de la diosa, se empieza a volver una pequeña burbuja de agua que va girando y girando, se desamarran las puntas del nicho y se cubren los niños y las niñas, en su interior se escuchan risas y gritos de alegría y lentamente empieza a descubrirse, dejándolos en el espacio abierto entre los tendedores. Cuando desaparece el nicho y los niños y las niñas salen al espacio, el participante 4 dice: “vamos a nadar hasta esas rocas, señalando unas colchonetas que se encontraban al fondo del espacio” los niños y algunas niñas lo siguen y empiezan a nadar por encima de las telas, y se suben sobre las colchonetas y se lanzan, la participante 5 dice: “las rocas estas resbaladizas, tienen jabón, cuidado nos caemos” y empiezan a tomarse unos y otros de las manos para evitar caerse. Mientras esto ocurre y los niños y las niñas nadan y otros se lanzan, el participante 6 se encontraba sentado en una de las esquinas del espacio, miraba atento como se mecían las sabanas, se levanta y pasa su mano por una de ellas, la participante 7 lo mira y va a tomarlo por la cintura pero el participante 6 grita y regresa a su espacio, luego se levanta y se detiene a mirar a su compañeros y empieza a cruzar un pie por encima del otro y luego salta, la participante 7 des tiende una sábana y empieza a cubrirse y lo cubre, él se queda quieto, cierra los ojos luego se quita la sabana, sonríe, se mira las manos y regresa a su rincón, la participante 7 repite la acción, el participante 6 se queda quieto y cuando la participante 7 va realizar el movimiento, el levanta su brazo, cubre el rostro y se retira, la participante 7 suspira, aprieta sus labios y se dirige a hacia sus compañeras y les dice algo, todas voltean a ver y dirigen su mirada hacia al techo, una de las artistas se aproxima y les pregunta ¿ qué sucede?, la participante 7 la mira y dice: él es especial y esto le gusta pero no mmmm y agacha su cabeza. al ver esto una de las artistas se aproxima a él participante 6 con un espumero en la mano y empieza a crear espuma y dejarlo caer sobre él, el participante 6 levanta su mirada y estalla en un suave y pequeño grito, casi inaudible, empieza a tomar la espuma con sus pequeñas manos, la pasa de una mano a la otra, desliza

sus dedos por la múltiples burbujas que se crean y las refriega contra el suelo y dice “lavo” acción que repite varias veces, hasta que una de las artistas retira el burbujero de sus manos y lo entrega al participante 6 explicándoles cómo debe fabricar la espuma para que el mismo la realice. El participante 6 lo toma, lo observa detenidamente durante varios minutos, lo acerca sus ojos, lo olfata, lo siente. Luego toma el burbujero, lo introduce lo introduce sobre el recipiente que contiene el jabón, lo saca y lo coloca tímidamente en su boca y empieza a soplar, al ver que produce la espuma sus ojos se abren y en su rostro se dibuja un gesto de sorpresa, sus compañeros al ver la espuma corren hacia el participante 6 y se sientan a su alrededor, ninguno intenta quitarle el burbujero, el participante 6 empieza a soplar y la espuma empieza a salir, sus compañeros al ver se abalanzan, la participante 7 les dice: “con cuidado, no sean bruscos”, el participante 6 al ver este comportamiento se desplaza a otro lugar y vuelve a soplar produciendo espuma sus compañeros lo siguen y el luego de unos segundos los mira y extiende su brazo y emitiendo un “¡AH!", con el gesto, extendiendo su brazo les indica que hagan una fila, la participante 7 comprende lo que el participante 6 quiere que hagan, así que se forma y les indica a los demás que deben formarse, luego extiende sus manos hacia el participante 6 y este la mira sonríe y sopla sobre sus manos depositándole una esfera de espuma que el mismo fabrica, esta acción la repite con cada uno de sus compañeros, el participante 6 sonríe cada vez que le entrega una esfera a sus compañeros, estos con una sonrisa agradecen y regresan a las labores que ellos han construido, regresan a nadar, saltar, lavar y planchar y el participante 6 al ver que cada uno regresa a su labor, se traslada por todo el espacio regalándoles espuma.

Mientras esto ocurre la participante 7 se dispone en un rincón del espacio a lavar y planchar y mientras lava empieza a narrarle a la artista “estoy lavando sola y tengo que planchar, sabes porque y señala a sus compañeras que lavan a unos cuantos pasos de ella, ellas no me quieren me dicen mona caca, y se burlan de mí ¿te gustaría lavar conmigo? La artista asienta con la cabeza y se dispone a lavar, la participante 7 le empieza a decir: “mejor yo lavo y tú planchas y le indica cómo hacerlo” las niñas que se encuentran cerca observan y una se aproxima tímidamente y dice: “puedo lavar, también vecina es mucha ropa, ¿le puedo ayudar? Dirigiéndose a la participante 7, ella la mira y no responde, la niña se retira y dice algo a sus compañeras, estas vuelven a sus acciones, la artista se percata y le dice: “oye, la vecina vino a ofrecerte ayuda y no dijiste nada” la participante 7 la mira y agacha la cabeza y sus ojos se llenan de lágrimas. Suspira y dice: “ella era mi amiga, pero luego que llego la participante 8 empezó a burlarse de mí y ya no me habla solo me dice monacaca y yo no soy monacaca” la artista al ver esto se retira del lado de la participante 7 y se acerca al grupo donde se encuentra la participante 8 y dice: “¿vecinas cómo va el lavado?, la participante 8 le dice: “muy bien vecina, además las niñas bonitas como usted no deberían estar con gente como esa, más bien toma y ayúdenos a lavar porque toca pagar los servicios, el gas, el arriendo” la artista realiza la acción y le pregunta: ¿vecina, gente como esa no entiendo? La participante 8 le dice: “como esa monacaca” la artista le dice: ¿Qué es monacaca? La participante 8 responde colocándose la mano en la frente y abriendo los ojos: es muy mona cara eso es. La artista le dice y porque le dices así, tú también tienes cara, la participante 8 la mira a la participante 7 y dice: “cara de caro,

yo trabajo duro y mi mamá dice que la mamá de ella no y por eso ushh no podemos ser amigas, a mi mamá le cae mal” la artista abre los ojos y le pregunta: ¿quieres ser amiga de ella? La participante 8 la mira y baja la cara y dice: no sé. En ese momento una de las niñas del grupo se levanta y dice: “yo sí” la participante 7 no me cae mal y ella se parece a SIE, yo voy a lavar con ella” dicho esto se dirige hacia la participante 7 y sin decir nada empieza a lavar junto a ella y a doblar la ropa, la artista se aparta y ve como algunas niñas se levantan y se acercan a la participante 7 empiezan a lavar juntas, luego la artista se aproxima y escucha a las niñas: “que gente tan sucia, mira como entregaron la ropa, el pedido llega en una hora, planchemos” la participante 7 sigue lavando y planchando cuando de pronto llega la participante 8 y deja una cantidad de tirillas de agua sobre la cabeza de la participante 7 esta queda inmóvil y las otra niñas en silencio. La participante 8 se va a retirar y antes de hacerlo le dice: “no eres monacaca, te hice una corona” la participante 7 la mira y le dice extendiéndole unas tirillas de tela. ¿Quieres ayudarnos a planchar? La participante 8 la mira y se sienta, no recibe las tirillas, la participante 7 las deja en el suelo, la artista observa atentamente a una distancia prudencial, cuando la participante 8 se acerca a la participante 7 y toma la misma tirilla de tela que la participante 7 está lavando y empieza a realizar el mismo movimiento, no hay palabras solo acciones que se repiten, la participante 8 empieza a traer tirillas de tela a la participante 7 y empieza a lavar a su lado, no hay palabras, las otras participantes siguen lavando, planchando y tendiendo y el participante 6 sigue regalando espuma, hasta que en un momento busca a una de las artistas y le entrega el espumero, se dirige hacia la participante 7 y 8 las mira y las abraza y luego sale del espacio.

Tras la salida del participante 6 pasados unos minutos se aproxima al espacio la docente para avisarnos que los niños y las niñas deben salir y los llama, evitando que las artistas puedan finalizar la experiencia, esta es cortada por la docente y los niños y las niñas retirados del espacio.

Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio)	Se realiza una breve intervención por parte de una de las artistas ante ver algo de rechazo y <i>bullying</i> hacia una de las participantes.
Modificaciones in situ de la experiencia	La narrativa fue modificada por la intervención abrupta de una de las docentes de otro de los niveles

Reflexión

Durante el desarrollo de la experiencia se reconoció que la política de inclusión es un poco deficiente debido a que las docentes no están al 100 por ciento pendiente de los pequeños que tienen alguna discapacidad, fue abrumador ver como el niño deambulaba por el espacio, entraba y salía de todas las aulas y las docentes a pesar de ser amorosas no prestaban demasiada atención a él, cabe resaltar que cuando el espacio fue intervenido y después de haber estado dentro de la experiencia durante el tiempo que estuvimos en la institución el participante 6 nos acompañó en las diferentes experiencias y logro interactuar con otros niños de otros niveles sin que estos sintieran alguna molestia hacia él, puesto que las docentes si le mantenían cuidado procuraban que los niños y las niñas no se relacionaran demasiado con él.

A su vez se observó como por la cantidad de niños que deben estar matriculados en la institución las maestras no prestan demasiada atención a las formas de relación de los niños y las niñas, puesto que al indagar sobre la relación entre la participante 7 y 8 la docente desconocía la situación y advirtió que si bien no se hablaban no sabía que le decían eso o que la niña se sentía sola y rechazada, que ahora comprendía porque en el recreo se la pasaba cuidando al participante 6, que ella creía que lo hacía porque le gustaba no porque no tuviera con quien jugar.

Particularmente creemos que la niña no solo estaba pendiente del participante 6 por esa razón sino porque de alguna manera ella se identificaba con él en el aspecto que nadie la comprendía o se interesaba por lo que quería y sentía, al indagar efectivamente el participante 6 y 7 tenían un vínculo y el participante 6 por lo general le hacía caso a la participante 7 y esto generaba algo de rechazo entre sus compañeros. Tras terminar la experiencia con este grupo y al haber informado a la docente sobre lo que se había evidenciado en la experiencia solicitamos si podíamos ver la progresión de la relación de las participantes 7 y 8 y si la docente podía informarnos sobre ello, aprovechando que estaríamos semana y media en el espacio. Desde ese día la docente nos reportó que había notado un cambio significativo en la participante 7 sonreía más, participaba más y la veía jugar con otras compañeras en el descanso y que mantenía al pendiente del participante 6 y en algunas ocasiones lo veía jugando con las niñas, luego se va y se sienta o se queda en la oficina con la coordinadora.

Al realizar la intervención en la institución observamos cómo algunos elementos imposibilitan al docente percatarse de situaciones que transitan el aula y evidenciamos como los lenguajes artísticos se convierten en un factor determinante para la visibilización y la respuesta inmediata de algunas situaciones propias del aula que están más allá de los contenidos académicos, al igual que reconocer como le cuesta a la docente abandonar su rol de poder y entablar otros tipos de relación con los niños y las niñas que está a su cargo y por ende formando.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Diario de campo 5 (DC5) aplicado al estudio de caso

Diario de campo observación de Experiencia artística		
Nombre del observador: JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ		
Nombre de la Experiencia: La siembra de los Colores	Nombre de los artistas JFCR- PALV	Tipo de institución donde se realiza la experiencia Jardín Infantil Class Roma Genios del Futuro SDIS
Encuentros Grupales – (territorio)	D24	NIDOS-IDARTES
Número de participantes 40 divididos en 2 sesiones un grupo de 16 niños y uno de 17. Dicho esto, la observación registrada es referida a la primera sesión.		Numero de cuidadores 1 docentes
Grupo: Párvulos		Mes: Julio
Tema de la experiencia: La Casa como pretexto para observar la otredad por medio de las interacciones que surjan entre los niños y las niñas.		
Objetivo: Evocar espacios propios de la casa para lograr visibilizar las formas de otredad que transitan en los niños y las niñas.		
Ejes temáticos	Descripción	
Características del grupo	Es un grupo homogéneo están entre un rango de edad de 3 a 4 años, comparten características socio-culturales similares, es un grupo de 40 niños, en los cuales encontramos 3 con enfoque diferencial diagnosticado, donde el primero es diagnosticado con autismo, el segundo con discapacidad cognitiva leve, y el tercero con discapacidad cognitiva. A su vez se presenta un niño identificado con enfoque diferencial por parte de las docentes quienes aseguran que el niño puede tener Asperger, a su vez en el grupo se cuenta con seis niños procedentes de Venezuela, 3 niños son afrocolombianos y 3 provienen de la costa Atlántica.	
Características del espacio áulico-Laboratorio	El espacio se encuentra debidamente iluminado, es un espacio amplio, cuenta con tres ventanales grandes, rejas sobre las ventanas, un	

	<p>mueble de almacenamiento, una salida de emergencia que da a la salida principal, pero esta trancada con el puesto de vigilancia del jardín, cuenta con un perchero y con seis colchonetas dobles, el piso es en baldosa y tiene 3 toma corriente</p>
<p style="text-align: center;">Descripción de la experiencia</p> <p>El espacio será transformado a través de una instalación que parte del concepto del Bohío Muisca específicamente la geometría utilizada en su construcción, para ello utilizamos el rectángulo y el cuadrado como fuente para la delimitación del espacio que provoque una sensación de parcela utilizada para la siembra; en dicha instalación primaran los colores tierra (mostaza, negro y amarillo) donde los penetrables estarán construidos bajo una triada elaborados en hilo trapillo y fique, donde el color mostaza representa el cuerpo, el negro la tierra y el amarillo (fique) el espíritu, puesto que este patrón representa la relación que sostenían los muiscas con la tierra y sus dioses. A</p> <p>Su vez se extenderá en suelo un piso negro que representara la tierra y sobre este una tela cuadrada de tres colores cálidos (mostaza, amarillo y beige) con el fin de realizar una representación a los surcos presentes en las parcelas de siembra, sobre esta se dispondrá un montículo de café (material orgánico previamente secado y preparado para la manipulación por los niños y las niñas que jugara el papel de la tierra arada.</p>	
<p style="text-align: center;">Desarrollo de la experiencia</p> <p>Siendo las 8:30 am del 11 de julio del 2019, las artistas se encuentran en el salón de párvulos disponiendo el espacio para realizar el montaje de la experiencia mientras los niños y las niñas terminan de tomar su desayuno, en mediación de ello una de las artistas dialoga con la docente titula, para saber cómo se va a efectuar la división del grupo y si todos los niños y las niñas registrados van asistir al espacio. Ante ello la docente manifiesta que siete (7) niños han faltado debido a que se encuentran enfermos por la temporada de lluvias que se ha estado presentando en la ciudad. Dicho esto, contamos con 33 niños los cuales optamos por realizar la división habitual dando así un grupo de 16 para la primera atención y uno de 17 para la segunda.</p> <p>En el primer grupo la docente manifiesta que prefiere que en la primera sesión se atiendan los niños y las niñas que van siendo desocupados puesto que se encuentran en jornada de talla y peso y se irán ingresando en el espacio.</p>	

Tras realizar los ajustes pertinentes para la atención las artistas se disponen a realizar la caracterización de los personajes que guían y acompañan la experiencia. Siendo las 9:02 am se da inicio a la primera atención. En primera medida una de las artistas sale del espacio adecuado para la experiencia y se dirige hacia el comedor el cual también es el patio central del jardín y allí intenta realizar una breve narración para contextualizar a los niños y las niñas sobre el espacio, pero es imposible al ver esto la artista se dirige hacia el espacio y le manifiesta a su compañera que “no se va a poder realizar toda la narrativa debido a que los niños y las niñas van a ir ingresando por turnos”, ante ello la artista que encarna al espantapájaros le dice: “no te preocupes, realicemos una variación de la narrativa aquí, velos ingresando” al ver la contingencia presentada en el jardín se realiza una variación de la experiencia el espantapájaros y el cuervo ayudan al ingreso de los niños y las niñas al espacio.

Al ver los personajes algunos de los niños y las niñas rompen en llanto y salen a ocultarse tras la maestra, la maestra los toma y les dice: “míralas, son las profes, solo que hoy vienen con unos amigos “no obstante algunos niños se acercan pero otros prefieren quedarse con la maestra y otros simplemente quieren estar con los personajes e ingresar al espacio, ante la situación las artistas optan por subirse las máscaras sobre la frente para que los niños y las niñas se vallan familiarizando con los personajes, en el primer momento iniciamos la experiencia con 10 niños y paulatinamente van ingresando los otros. Lo que genera que la experiencia sufra una reestructuración sustancial en la dramaturgia y los momentos estructurales. Ante ello se opta por realizar un relato motor que invita a los niños y las niñas a reconocer las semillas y a cultivar la tierra.

Dicho esto, los niños y las niñas empiezan a realizar un acercamiento al material, el participante 1 se acerca al espantapájaros y le toca el pelo y sale corriendo, luego empieza a ocultarse entre el maizal (suspendibles en hilo trapillo) y se toma las manos y mira por entre los hilos, luego corre hacia el espantapájaros y grita, repite la acción varias veces y empieza a recorrer lentamente el recuadro de la parcela y con uno de sus pies roza el café al ver esto un grupo de niños se suman y empiezan a entrar y salir de los suspendibles hasta que la participante 1 se detiene y toma el café entre sus pequeñas manos. Mientras esto ocurre otros niños están alrededor del otro personaje y el participante 2 toma el pico del cuervo y extiende su mano y toma un puñado de café y lo coloca en el pico del cuervo, el cuervo realiza la acción de comer y los niños y las niñas que se encuentran a su alrededor empiezan a llevar café hacia el cuervo hasta que el participante 3 toma uno de los totumos y empieza a llenarlos de café y los lleva hacia el participante 2.

Mientras esto está ocurriendo la maestra ingresa con el participante 4 quien tiene enfoque diferencia (autismo), el participante no quiere ingresar al espacio, al ver la parcela y a los personajes rompe en llanto, la maestra se coloca a la altura del participante 4 y le dice “mírame, te vas a quedar ahora vengo” dicho esto la maestra va a salir del espacio y el participante 4 entra en pánico, se tira al suelo y empieza a llorar hasta el punto que se hace pis encima y vomita, una de las artistas (espantapájaros) se acerca lentamente y el

participante 4 se retira y vuelve a vomitar, ella levanta las manos y se retira el sombrero y la máscara el participante 4 la mira y grita fuertemente y se retira hacia la pared. La maestra al escuchar el grito del participante 4 ingresa al salón y ve a la artista y le dice: “tranquila yo me encargo, ustedes continúen” las dos artistas cruzan miradas y en un instante ingresan los 3 niños con enfoque diferencial menos el participante 4 debido a que la maestra lo retira para asarlo, en ese momento nos preguntamos si el niño volvería a la experiencia o si era mejor que él no ingresase.

Ante la situación me preguntaba ¿Qué le incomoda? El espacio extra cotidiano, los personajes que.

La experiencia siguió su curso y los niños y las niñas que ingresaron fueron directos al material, el participante 5 y 6 tomaron el café, lo levantaban y lo dejaban caer, luego enterraban sus manos, tomaban café y las enterraban y algunos siguieron llevándoles café al cuervo. El participante 5 se sienta en la mitad de la parcela y se retira sus zapatos y las medias, y empieza a enterrar sus pies, luego toma una semilla la lleva a su nariz y se acuesta mirando hacia el techo y empieza a frotar sus pies contra la tierra (café) al igual que su mano izquierda, luego cierra los ojos y abre la boca llevando el café a ella, pero no lo come y tampoco se la introduce. El participante 3 se acerca y lo observa, luego se acuesta a su lado por unos segundos, luego se levanta y se acucilla cerca de su cara y comienza acariciarle el rostro. El participante 5 esboza una sonrisa y empieza a moverse en el suelo. El participante 3 le da un beso en la frente y se marcha. La participante 5 se sienta y comienza a recoger café y va y se los coloca en los pies al participante 3. Mientras esto ocurre la docente ingresa nuevamente al participante 4 este intenta salir, pero la docente se lo impide, este inmediatamente se ubica en una de las esquinas del salón, una de las artistas va acercarse pero el participante 4 se pega más a la pared, la participante 6 lo mira expectante y con su mano le hace un gesto de acercamiento, el participante 4 lo ignora, el participante 3 se va acercar y la auxiliar pedagógica le dice: “no, no, no, no” la artista le pregunta porque no lo deja acercarse y ella le responde lo golpea o lo empuja, él es muy violento y ni más juegos o cuentos o cosas que hagamos logramos que el participante 4 interactúe con los demás, los otros tres que también tienen enfoque no son violentos como él.

Dicho esto, la maestra ingresa al espacio los cuenta y se dirige hacia el participante 4 lo toma y lo sienta en un extremo de la instalación de la experiencia, allí se encuentra uno de los personajes el espantapájaros, el participante 4 lo mira con nada de gusto, el niño está completamente asustado. La artista le pregunta a la docente: “está bien obligarlo, el objetivo de la experiencia no es que el niño entre en ese estado” la docente la mira y dice: “sí, está bien, tiene que aprender” el niño está completamente asustado no quiere tener ningún una cercanía, ni ningún contacto con ninguno de sus compañeros, ni con los personajes, la profesora le acerca un poco de café y el participante 4 golpea su mano, en un gesto de rechazo; así que las artistas se miran y una de ellas tienen quien encarna al espantapájaros le dice a la maestra: “no es necesario que lo obligues, si el niño no quiere estar, que no esté y si no quiere explorar con el material, que no lo haga”. La maestra la

mira y asiente con la cabeza, luego se retira a uno de los extremos de la instalación y acompaña el resto de los niños y las niñas.

El participante 4 sigue inmóvil mirando fijamente al parecer su pie o el café que yace sobre el suelo, esta absorto en sí mismo no le presta atención a nada de lo que sucede, la participante 6 se acerca y lo mira, pero el participante 4 no se mueve, solo se ve correr sus lágrimas por las mejillas y al percatarse que la participante 6 está frente de él, grita.

Cuando el relato de la experiencia llega al punto en que el espantapájaros va entregar las semillas que yacen en su bolso y las agita de un lado al otro y estas suenan al chocar con los totumos y las empieza a dejar caer en el espacio una de ellas rueda hasta el participante 4, quien entre sollozos la mira y tímidamente extiende una de una de sus manos y la toma, la próxima a uno de sus ojos, luego la baja a su nariz, se detiene y luego la pone sobre su boca y para después depositarla en el suelo. El participante 4 en ese momento levanta la cabeza y empieza a observar todo lo que está ocurriendo a su alrededor, ladea la cabeza, pero yace inmóvil en el mismo lugar, pasan como 4 u 8 minutos y el participante se levanta y empieza a tomar las semillas que están próximas a él luego se sienta, se abre de piernas las coloca en el suelo y crea como una barrera de protección con sus piernas y lentamente empieza a tomar manotadas de café y empieza a cubrir las semillas. El participante 3 al ver esto se sienta frente a él y realiza la misma acción, el participante 4 lo mira y tímidamente parece que esboza una sonrisa, el participante 3 se levanta y trae un totumo y repite las acciones del participante 4, este empieza a llenar el totumo del participante 3 de café, viendo esto una la participante 6 se le aproxima lleva en sus manos un totumo, el participante 4 la mira y posa su mirada fija en el totumo, extiende su mano y la posa sobre este y la niña automáticamente se lo entrega, el participante 4 lo deposita en el suelo y empieza a trasladar la semillas al totumo y poco a poco a llenarlo de café, esto lo realiza repetitivamente una y otra vez, vacía el totumo y lo vuelve a llenar y su llanto cesa, los gritos desaparecen. El participante 4 se concentra durante toda la experiencia en las semillas y en el café y en el participante 3 al igual la participante 6 va y viene con café para que los dos pequeños puedan llenar las totumas. Pasados unos minutos, uno de los personajes se acerca a los niños y las niñas, el participante 4 le toma el pico y hace un gesto de disgusto y mueve su cabeza de lado a lado en negación, luego el otro personaje se le aproxima con semillas en sus manos y las deposita, cuando el personaje se va a marchar, el participante 4 grita, el personaje detiene la acción y el pequeño retira el sombrero de su cabeza, la bate de un lado al otro, se pone encima y luego se dirige hacia el participante 3 e intenta colocarlo en su cabeza, el participante 3 le ayuda y se lo coloca por unos segundos, luego se lo quita y lo arroja a un costado.

Realizado esto el participante 3 se levanta, el participante 4 toma los dos totumos y se queda inmóvil, cierra sus ojos y coloca el dorso de su rostro sobre estos, suspira y se queda ahí durante un periodo, abre los ojos se sienta y empieza a seleccionar las semillas y a separarlas de café así permanece en concentración durante el tiempo que le queda a la experiencia, cuando llega el término de la experiencia y los niños y las niñas deben abandonar el espacio dejando la siembra en custodia del espantapájaros, el participante 4

se rehúsa abandonarla, la maestra se acerca y le dice: “debemos irnos” el niño reacciona con movimientos bruscos aferrándose al totumo donde reposan las semillas y al tratar de levantarlo el participante 4 se aferra al totumo y se lanza al piso y empieza a llorar y a gritar que “no, no, no, no, no”, la maestra lo levanta y el participante 4 se va hacia el extremo del salón, la maestra corre hacia el tratando de quitarle el totumo una de las artistas la mira le dice: “no es necesario que haga eso, si él quiere permanecer en el espacio, puede hacerlo” No obstante la maestra dice: “no” y cuidadosamente retira el totumo de las manos del participante 4 y deposita el contenido en el centro de la instalación, el participante 4 corre a buscarlo, pero la maestra se interpone en su camino, lo toma en sus brazos y se encamina hacia la puerta, el participante 4 empieza a llorar nuevamente y a gritar estrepitosamente a la vez que extiende los brazos hacia el espacio de la experiencia fijando la mirada en una de las artistas; Sus gritos son angustiantes, no quiere ser retirado del espacio, mientras la maestra lo está retirando y lo tiene en sus brazos se voltea y nos dice: “es extraño ver el comportamiento del participante 4, por lo general su modo de comunicación siempre es esté llora, vomita, se orina y grita, es la primer vez que lo veo calmado y concentrado en algo realmente; gracias”. Luego ingresa nuevamente por los pequeños restantes y nos dice: “La verdad lo que más daño le hace al niño es su mamá, porque ella también tiene una condición y por eso no le puede brindar toda la atención al niño, ni entender su discapacidad. El participante 4 siempre se relaciona desde el grito y siempre hace esto todos los días, incluso en su casa” tras decir esto el participante 4 vuelve a ingresar al espacio y esta vez es retirado del espacio pero por la participante 6 y el participante 3 quienes colocan sus manos sobre el hombro y parte de la espalda de este, tras ellos sale la maestra, quedando el espacio sumido en un silencio absoluto, las artistas simplemente se miran y durante un tiempo no pueden cruzar palabras, porque las acciones del participante 4 han resonado en todo el lugar, dejando una huella imborrable.

<p>Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio)</p>	<p>División del grupo debido a que la experiencia se encuentra diseñada para un rango de 15 a 24 niños para que estos puedan explorar, vivir y resignifica cada elemento a partir de sus propios intereses.</p>
<p>Modificaciones in situ de la experiencia</p>	<p>Se cambia la narrativa y algunos momentos estructurales de la experiencia por la jornada de peso y talla</p>

Reflexión

Tras ver las acciones del participante 4 es imposible no preguntarse ¿Qué quería el niño? ¿Qué le incomodaba? sí la docente vio que el niño encontró otras formas de relación con sus compañeros y casi nunca está en un estado de relajación ¿porque lo retira? Además, como el niño se retira del salón con voluntad cuando el participante 3 y 6 lo retiran y no presenta ese comportamiento cuando la docente lo realiza. En ese orden me cuestiono si son las maneras en que ella se aproxima, en la forma que lo obliga a estar o si simplemente no tiene el conocimiento pertinente para trabajar con él.

Una de las cosas gratificantes de este espacio fue reconocer como la experiencia empezó siéndole un espacio incómodo, ajeno llevándolo hasta el colapso y luego se le torno en un espacio ameno, tranquilo donde él pudo estar en calma y por unos minutos pudo reconocer a otros en interacción con él, verlos a la cara, incluso construir un lenguaje no verbal que se enfatizó en la mirada del uno con el otro.

Donde la repetición de acciones instauro una comunicación bidireccional entre dar y recibir.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Diario de campo 6 (DC6) aplicado al estudio de caso

Diario de campo observación de Experiencia artística		
Nombre del observador: JULIETH FABIANA CUARÁN RODRÍGUEZ		
Nombre de la Experiencia: Bochica-IE	Nombre de los artistas JFCR- PALV	Tipo de institución donde se realiza la experiencia Acunar Materile Lire Lo SDIS
Encuentros Grupales – (territorio)	D24	NIDOS-IDARTES
Número de participantes 18		Numero de cuidadores 1 docentes
Grupo: Pre Jardín A		Mes: Octubre
Tema de la experiencia: El patrimonio arqueológico como forma de acercar a los niños y las niñas a la historia de su territorio.		
Objetivo: Evocar un espacio arqueológico que contiene vestigios muiscas con el fin de acercar a los niños y a las niñas a las historias del territorio que habitan		
Ejes temáticos	Descripción	
Características del grupo	Es un grupo homogéneo los niños y las niñas se encuentran entre los 4 y 5 años de edad, a su vez comparten características socio-económicas similares, el grupo se conforma por 24 niños entre los cuales hay un niño con enfoque diferencial identificado con disminución auditiva, tres niños afrocolombianos dos provenientes del pacifico y uno de la costa norte del país.	
Características del espacio áulico o Laboratorio	El espacio es un salón compartido entre dos docentes divididos por una puesta, cabe resaltar que es una casa residencial de cinco plantas adaptada para un Acunar donde se presenta servicio a la comunidad y personas vinculadas con la central de abastos. El salón tiene una ventada que da a la calle, tiene un mueble organizador, seis mesas Rimax de colores con cuatro puestos, un perchero y un organizador de higiene. Este espacio es	

	previamente organizado, se realiza el levantamiento de mesas y sillas con el fin de generar un espacio amplio sin elementos que puedan ocasionar accidentes
<p>Descripción de la experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la experiencia: Los niños y las niñas serán abordados en su salón, donde el <p>Arqueólogo llevara consigo el libro de IE y con este les mostrara hacia donde deben dirigirse, para ello utilizara la mesa de luz, con el fin de proyectarles a ellos los pictogramas y formas que deben ser hallados para lograr encontrar la momia de Piraqá.</p> • Ingreso a la carpa arqueológica: El arqueólogo desplazará a los niños y las niñas, junto con la maestra y en ese lugar se hallará el otro arqueólogo quien recibirá a los niños, las niñas y a su jefe. Donde preparara a los niños y las niñas para ingresar a la zona de excavación, allí les entregara los pinceles o brochas. • Exploración de la zona arqueológica: Los niños y las niñas ingresaran a cueva muisca, la cual estará iluminada con luz ultravioleta y se podrán ver los símbolos que están inscritos en las paredes, los niños y las niñas los examinaran y luego se pondrán a excavar para poder hallar los pictogramas que orientan el camino hacia la tumba de Piraqá. Al encontrar los pictogramas en compañía de los arqueólogos construirán una forma que les dirija hacia la tumba, en este momento uno de los arqueólogos se asusta y sale de la cueva (pretexto para tomar la marioneta de Piraqá). • Encuentro con Piraqá: Tras diseñar la figura, la cueva se ilumina y aparece la tumba de la momia de Piraqá, la cual es destapada cuidadosamente por el arqueólogo y los niños y las niñas y al darle la luz Piraqá cobra vida, mira a los niños y las niñas y los saluda, luego se hace consciente de donde se encuentra y les empieza a narrar la historia de Botchiqa cuando esto está sucediendo, aparece una voz de la nada y es el dios Botchiqa, quien en compañía de Piraqá, les cuentan la historia Qua Aba (historia del maíz) • 5. Cierre: tras haber escuchado la historia, la voz del dios Botchiqa desaparece y Piraqá en agradecimiento de haberle despertado les obsequia a los niños y las niñas, la seña del maíz y así los despide, tras entregarles el signo, Piraqá vuelve a su tumba y el arqueólogo, muy asombrado sale con los niños y las niñas del espacio para dejarlos nuevamente en su salón. IDARTES 2019 (Informe de planeación y Experiencia artística) 	
<p>Desarrollo de la experiencia</p>	

Siendo las 8:15 am las artistas llegaron al Acunar Materile Lire lo, se realizó el registro matutino dispuesto en ese lugar y se preguntó en que espacio se iba a trabajar ante ello la maestra encargada nos informó que trabajaríamos en el aula de pre jardín A con los grupos asignados. Siendo las 10:01 am se reorganizó el espacio y nos dirigimos hacia la docente titular de pre jardín A para notificarle que el espacio ya estaba listo para dar inicio a la experiencia. Ante ello los niños y las niñas se aglutinaron en la puerta de entrada del salón y empezaron a empujarse, la docente titular emitió un fuerte grito “bueno ya, se sientan o ninguno va a ningún lado, que cosita con ustedes” en ese momento todos los niños y las niñas se sentaron a excepción del participante 1, el siguió ahí frente a la puerta al lado de la artista, la docente se dirigió hacia él y lo tomó del brazo fuertemente y lo sentó, el participante 1 volvió a levantarse y ella volvió a sentarlo, en ese momento nos miró y dijo: “hasta que no estén sentados no pasamos al espacio y si el participante 1 no se controla lo dejamos” cabe señalar que el participante 1 es identificado con enfoque diferencial, puesto que el menor tiene discapacidad auditiva, debido a que el pabellón externo de sus oídos no se desarrolló, según la docente, el participante logra escuchar cosas. Tras hacer este paréntesis prosigo con la experiencia. Una de las artistas se dirige a la docente y le dice: “calmémonos mi profe, podemos empezar desde acá y calmar a los niños y las niñas, si ve usted están expectantes y curiosos sobre lo que hay en el otro salón y por ello el participante 1 está así” la maestra replicó: “Ustedes saben que él se aprovecha de su discapacidad para hacerlo que quiere y no señor mirando al niño, tú me escuchas y me entiendes bien” en ese momento el participante 1 se levanta saca la lengua y empieza a moverse por todo el espacio, la maestra está a punto de emitir un fuerte grito, hasta que una de las artistas le dice: “profe, respire y empecemos, si vemos que el participante 1 sigue igual de voluntarioso hacemos lo que usted nos dice o terminamos antes” la artista al decir esto sale del espacio, su compañera la mira y ella le da la señal de inicio.

Los niños y las niñas miran por las ventanas, pero la artista se oculta y los niños y las niñas empiezan a preguntarle a la otra artista “y tu hermana se fue” la artista empieza hablar con un acento extraño y dice: “yo no tengo hermanas, ustedes son los arqueólogos que han venido acompañarme a la excavación” los niños y las niñas la miran extrañados. La artista le dice “disculpen no me he presentado soy la doctora Pavloski y estoy muy preocupada se sienta en el suelo y los niños y las niñas se acercan, he perdido algo valioso, la participante 2 se acerca y le acaricia el rostro y recuesta su cabeza sobre el hombro de la artista “cálmate, te ayudamos” y mira sus compañeros, los niños y las niñas empiezan a buscar por el salón, pero no saben que buscan, El participante 1 mira, no busca nada. La participante 2 se separa de la artista y se coloca frente a ella y le dice: “te podemos ayudar, pero no sabemos que buscar” la artista los mira, se levanta y dice: “verdad, debo tener, tener como dicen ustedes y empieza hacer ejercicios de respiración y los niños y las niñas empiezan a decir cosas. El participante 3 “respirar” el participante 4 “calor” participante 5 “cantar” hasta que la participante 2 tímidamente dice: “calmarse” la doctora Pavloski la mira y dice “si, eso, eso” debemos irnos, pero la doctora Julieva no aparece. Tras decir ello la participante 2 dice “aahh era la que se fue” se acerca a la puerta y empieza a llamarla, al ver esta acción los niños y las niñas se juntan y empiezan a llamarla, la docente

los mira complacidos, pero sigue mirando fijamente a el participante 1 quien por un momento se levanta, pero luego se vuelve a sentar.

Cuando aparece el personaje de la doctora Julieva, quien se estrella con la puerta antes de entrar, (este personaje lleva consigo las gafas puestas sobre la cabeza) los niños y las niñas se ríen, ella ingresa sobándose la frente, en ese momento el participante 1 se levanta y se acerca la mira detenidamente, ella se dirige a uno de los niños y las niñas, diciendo: “doctora Pavloski me he golpeado contra la puerta, pero mire lo han encontrado” el participante 5 se tapa la boca y se ríe, la artista dice: “doctora” luego la otra artista le dice: “doctora Julieva, acá estoy, póngase sus gafas la doctora Julieva le dice: “ las he perdido no las encuentro” los niños y las niñas empiezan a saltar y a gritar ahí están y señalan su cabeza la artista mira al techo, los niños y las niñas le dicen no, en ese momento el participante 1 se acerca la hala de un brazo hacia él, retira las gafas de la cabeza de la artista e intenta colocárselas. La artista lo permite, se coloca las gafas y al ver al niño le dice: “doctor, es usted como esta” el niño se ríe, le pasa unos papeles a la doctora Pavloski y esta dice: “pero que es esto” la doctora Julieva se acerca y junto con ella los niños y la niñas, mira se toma la cabeza y dice: “ doctora traje lo que no era, fue por lo que no tenía mis gafas y sin ella no veía, espere y ustedes esperen” sale del espacio, el participante 1 intenta seguirla pero la docente se lo impide, la artista regresa con un libro de pergaminos y dice: “lo encontraron, doctora” la artista que encarna a la doctora Pavloski, toma las hojas y las observa, los niños y las niñas quieren ver, ella se toma la cabeza camina de un lado a otro por el espacio y los niños y las niñas la siguen, hasta que se toma el pecho y dice: “ Por Bochica” lo encontraron, el participante 1 mueve la cabeza, la participante 2 abre los ojos y se tapa la boca, el participante 4 dice: “por Bo, quien” y le hala la blusa, la doctora se gira y les dice: “ han encontrado el libro sagrado de los muiscas, el libro de Bochica IE” la artista se coloca a la altura de los niños y las niñas y empieza a enseñarles los pergaminos en compañía de la doctora Julieva y a medida que los entrega les advierte que deben ser tratado con mucho cuidado pues son muy delicados, los niños y las niñas los reciben y los tratan con tal cariño, que algunos los acarician y otros pegan su rostro a estos. El participante 1 extiende sus manos cuidadosamente para tomar un pergamino, así la doctora Pavloski se lo entrega y el cuidadosamente lo coloca sobre el vidrio de la ventana para observarlo, luego cuando la Doctora Julieva les comienza a narrar la historia descifrando cada uno de los símbolos, El participante 1 se acerca y señala uno de los símbolos y le valiéndose del gesto le señala a la doctora Julieva “circulo y mano” la doctora asienta con la cabeza y el participante 1 se dirige a un rincón del salón y empieza hacer figuras en el suelo y a dibujarlas en el aire, los demás niños siguen atentos a la historia y a las indicaciones para ingresar a la zona arqueológica, cuando se va a trasladar al grupo a la zona arqueológica la doctora Julieva se percata que el participante 1 está concentrado en el pergamino, se acerca y le dice: “ sabes el camino” el participante 1 la mira y mueve su cabeza dibujando un sí y señala una línea en el pergamino, así que la artista mira a su compañera y se percatan que el participante 1 estaba interesado y no estaba siendo violento con ninguno de sus compañeros, a su vez se hallaba tranquilo y no se había molestado, ni grita y tampoco había realizado alguna acción que molestase al grupo o a la docente. Ante ello la artista dice: “vamos a ir a la zona arqueológica, pero al

único que fue capaz de entender el pergamino y conocer el camino es el participante 1, así que vamos a ir a la zona de excavación pero debemos seguir las indicaciones del participante 1” el participante 1 se levanta, abre sus ojos, levanta el pergamino y valiéndose nuevamente del gesto, hace el gesto de seguirlo, vuelve a mirar el pergamino y detiene al grupo con la mano, los niños y las niñas se detienen, luego señala a la participante 2, 4, 6 y 7 y les hace el gesto que se acerquen, ellos se acercan, les muestra algo en la hoja y pone el dedo sobre el pecho de cada uno, los niños y las niñas lo miran y miran su pecho se ríen y luego dicen “sí, señor” en ese momento las artistas, ni la docente entendieron que sucedía, pero los niños y las niñas, sí. Luego mira a la artista y ella le dice: “que debemos hacer” el dibuja un círculo en el aire, la doctora dice: “hacemos un círculo al entrar” el mueve su cabeza diciendo que sí y hace una señal con su mano (pone el pulgar hacia arriba) la puerta se abre y el participante 1 se queda en la entrada los niños y las niñas ingresan y empiezan a sentarse uno a uno alrededor de la tierra, el participante 1 mira el pergamino y mira a la doctora Julieva, ella le pregunta: podemos ingresar. El participante 1 la mira y se dirige a la tierra, pasando por un lado de sus compañeros llevando consigo el pergamino, extiende su mano derecha a la tierra, mira el pergamino y mira a cada una de las doctoras y hace un gesto con su mano para que el grupo entre a la tierra, el grupo al

verlo se agacha e ingresan a la zona arqueológica, tras ver esto la doctora Pavloski les indica cómo hacer la excavación y cada uno comienza a excavar la tierra con sus manos, el participante 1 realiza la excavación con una mano, porque no se permite soltar el pergamino; pasados unos segundos, los niños y las niñas comienzan a encontrar los pictogramas la participante 2 al encontrarlo se dirige a el participante 1 al verlos abre sus ojos, los toma y los mira y dirige su mirada al pergamino, deposita el pergamino en el suelo y coloca una de las fichas sobre este, la participante 2 se agacha junto con él, el participante 1 le señala algo en el pergamino, la participante 2 se levanta y se dirige al participante 8 y le dice: “ lo encontré, pero debemos buscar conque sacarlo” el participante 8 se levanta y sale y busca en una caja que está debajo de la mesa de la profesora y saca unas ollas de plástico, se dirige a la participante 2 y se las enseña ella las toma y se dirige al participante 1, el las mira y hace un gesto que no, la participante 2 se va a retirar y el participante 1 la hala del brazo y toma una olla, la pone sobre el pergamino y toma la ficha y la introduce en la olla y luego le echa tierra, luego toma retira esto de sobre el pergamino, lo toma y se retira a un rincón llevando consigo los elementos traídos por la participante 2, los niños y las niñas lo miran pero el participante 1 no se percata de ello, así que la participante 2 en compañía del participante 8 empiezan a depositar las ollas sobre la tierra y unos platos. Los niños y las niñas los toman y empiezan a llenarlos de tierra y lo llevan a donde el participante 1, este los mira, afirma con la cabeza y los niños y las niñas se retiran, durante esto los niños y las niñas están jugando pero no hay ruido es decir hay risas y cuchicheos pero no hay escándalo, tanto que la docente quien supervisa desde lejos, se acerca y mira que sucede y dice: “ están callados que les hicieron” las artistas la miran y le dicen: “nada profe, solo están jugando a su ritmo” la experiencia transcurre varios minutos en ese estado, hasta que el participante 8 rompe en llanto, el participante 1 se levanta de su rincón y se dirige hacia donde se halla el participante 8 lo mira y le hace gestos (extiende sus años y frunce un poco el ceño, como si preguntara que es lo que

sucede) el participante 8 lo mira y dice: “me quitaron la ficha” el participante 1 lo mira, pone su mano sobre la cabeza del participante 8 y saca de su bolsillo una ficha y se la entrega y con la cabeza le indica que vuelva a la excavación, el participante 8 se seca las lágrimas sonrío e ingresa, luego el participante 1 se dirige hacia su lugar recoge el pergamino y empieza a recorrer el lugar mirando lo que hacen cada uno de sus compañeros (es como si supervisara lo que realizan los otros) mientras esto ocurre los dos niños afro participante 9 y 10 han creado una zona propia han retirado tierra del centro de la excavación y la han depositado a un lado del espacio y lo han delimitado con sus piernas mientras ellos se convierten en otra zona el participante 6 y 7 llevan y traen objetos y tierra y cada vez que depositan uno en esta pequeña zona, los niños y las niñas se toman de las manos y realizan un giro y dicen “olele, olele” luego se sueltan y cada vez que se realiza esta acción los niños y las niñas hacen lo mismo. (creo que este puede ser un canto o arrullo propio de su región)

El participante 1 ve esto y hace el gesto con su mano, luego se sienta en la zona de excavación, deposita el pergamino, lo ve, coloca un puñado de tierra sobre este, lo mira y se acerca a este cierra sus ojos, sonrío y suspira, luego empieza a excavar, la participante 2 le entrega una de las fichas, él excava con ella y empieza a depositar todo sobre el pergamino luego lo alza y se dirige a las artistas y les muestra lo hallado. Cada una le pregunta que ha encontrado y el participante 1 responde: [sic] " omida" tras mostrar y decir esto se marcha e ingresa nuevamente a la zona de excavación, va a depositar el pergamino pero la docente ingresa y toma algo del mueble, el participante 1 se dirige a ella y le muestra, la docente lo ignora por completo, el participante 1 la sigue y pronuncia varias veces la frase de [sic] “omida” la docente se voltea toca su cabeza y lo aparta, el participante 1 se queda quieto en ese momento una de las artistas se dirige a él y le dice: [sic]“omida” y toma un poco de tierra y la lleva a su boca y dice “rico” el participante 1 le sonrío e ingresa nuevamente a la zona de excavación, el participante 9 se acerca al participante 1 y le enseña lo que están haciendo, el participante 1 toma su hoja la mira y realiza el gesto con el pulgar, el participante 9 regresa junto al participante 10. Los niños y las niñas, al ver esto cada vez que realizan algo o construyen algo, se dirigen al participante 1 para que él lo observe (es como si buscaran aprobación de él) el participante 1 cada vez que es requerido se levanta y se dirige hacia sus compañeros mira lo que están haciendo, observa lo que le señalan, él mira el pergamino y asiente con la cabeza y se vuelve a retirar.

Esto se realiza durante toda la experiencia. Siendo las 10:50 la doctora Julieva y Pavloski les dicen que según el pergamino es hora de llevar hacia la mesa de análisis lo encontrado para sorpresa de las artistas ninguno de los niños y las niñas hace caso y siguen sumergidos en sus acciones, hasta que la doctora Julieva se acerca a el participante 1 y le dice: “doctor y hace gesto de que se acerque a ella” el participante 1 la mira y la ignora. La docente ingresa y les dice a las artistas: “toca que vallan terminando, el almuerzo o los saco ya” una de las artistas se dirige a la maestra y ambas se retiran del espacio. Mientras ello ocurre la otra artista esta con el participante 1 y cuando le va a decir algo, el participante 1 se levanta, la toma de la mano y la ubica al lado de la mesa, mira el

pergamino y se dirige al participante 10 y a la participante 2 y los toma del brazo, ellos lo miran lo ubica frente a la mesa y el participante 1 deposita la ficha en la mesa, el participante 10 y la participante 2 inmediatamente salen hacia la zona de excavación y empiezan a recoger las fichas y a llevarlas a la mesa, algunos de los niños y las niñas se resisten otros se levantan y empiezan a recogerlas, a medida que el participante 10 y 2 realizan la acción los demás niños se levantan y empiezan hacer lo mismo (es como si los niños y las niñas supieran que deben obedecer a el participante 1 sin discutir) solo hay cinco participantes que se resisten, el participante 1 al ver esto se dirige hacia donde ellos están y se pone en frente, los mira y emite un fuerte aahh, los niños y las niñas lo miran , el participante 1 toma el pergamino y les dibuja un círculo, luego se agacha toma una ficha y señala la mesa, la participante 12, se levanta y empieza a recoger, el participante 13 se resiste pero el participante 14 lo toma y señala el pergamino, el participante 13 hace un gesto de disgusto pero se agacha y levanta las fichas y se dirige hacia la mesa, todos los niños y las niñas han depositado las fichas en la mesa de análisis, luego el participante 1 se dirige hacia la puerta y con la cabeza les hace un gesto de salida, señalando el salón, cada uno de los niños y las niñas empieza a salir hacia el salón de al lado. El participante 1 espera que cada uno de sus compañeros salga, quedándose él de ultimas en la zona de excavación, al verse solo el entierra sus pies y mira a cada una de las arqueólogas, sonrío, las arqueólogas le dicen que es hora de marcharse, él participante 1 niega con la cabeza, en ese instante antes que la profesora intervenga, la doctora Pavloski le dice: " vamos sal, es más mira el pergamino que estudiaste durante toda la excavación, tómallo es tuyo, para que lo sigas

Estudiando" el participante 1 extiende su mano, lo toma, lo mira fijamente y se dirige tranquilamente a su salón dejando la zona arqueológica. Unos minutos después escuchamos un grito de no y vemos a la maestra ingresar al espacio con el pergamino en la mano y diciendo " el participante 1 se llevó esto, miren que pena" una de las artistas le responde "profe se lo regalamos, es de él, ese papel hoy es importante para él" la maestra nos mira y se dirige al salón , las artistas se dirigen con ella y el participante 1 se encuentra sentado llorando, así que le decimos: "profe le puedes dar el pergamino" la maestra responde: "cuando salgamos, se lo puede llevar" ante ello una de las artistas se dirige a la docente y le dice: "profe déjeselo, mirando a el participante 1 le dice: "doctor usted va a recibir el pergamino, pero no lo va a dañar ni hacer cosas que pongan de mal humos a la profesora" El participante 1 se seca las lágrimas con el brazo y se dirige hacia la profesora y la artista, la maestra toma el pergamino y se lo pasa al participante 1, el participante 1 lo toma, lo abraza y se dirige a su maleta y lo guarda. La maestra mira a las artistas extrañada y dice: "bueno gracias por el espacio, aunque hoy fue un día de suerte con el participante 1, no siempre es así, no crean que él es así y que yo soy la mala" evidentemente no pensábamos que fuera la mala, simplemente no escucha al niño y además la docente al igual que sus compañeras no tienen suficientes herramientas para manejar o educar a los niños y a las niñas que están bajo la política de inclusión.

Atención de situaciones imprevistas (conflictos, unificación de grupos, cambios de espacio)	No se presentó cambios sustanciales en esta experiencia.
--	--

<p>Modificaciones in situ de la experiencia</p>	<p>La planeación inicial contemplaba una carpa arqueológica y una marioneta momia, la cual con el tiempo fueron suprimidas tras observar que estos elementos no eran del interés de los niños y las niñas, dicho esto la experiencia empezó a configurarse desde tres elementos transversales tierra-fichas- libro y narrativa. Cuando se ejecutó la experiencia con el nivel registrado en este campo de estudio ya había tenido la variación anteriormente descrita.</p>
<p>Reflexión</p> <p>En la experiencia se logra evidenciar como el cuerpo docente se encuentra limitado ante los niños y las niñas que presentan algún tipo de discapacidad y recurren a las formas en que los niños y las niñas regulares atienden obviando las formas de interés y de relación que el niño o los niños o las niñas, con alguna discapacidad, tienen.</p> <p>Dicho esto, la docente aunque intenta incorporar al participante 1 dentro de las dinámicas del aula, cae en desesperación y podría decirse algo de frustración con este al ver que no le obedece y tiende a restringirle la movilidad e incluso la participación, llevando al niño a pedir o mediar la aceptación de su ser no solo del docente sino del grupo, lo anterior es un juicio personal, sin embargo en el desarrollo de la experiencia se observó como el niño requería validación de la docente pero no del grupo, el grupo aceptaba y reconocía los limitantes del participante uno y de alguna manera los niños y las niñas atendían y entendía los requerimientos del participante 1. En este sentido la docente es quien resaltaba el limitante, tal vez lo hacía sin intención o porque sentía frustración de poseer las herramientas suficientes para atender en todo sentido al menor a la vez que debía dar cumplimiento a las dinámicas institucionales y familiares de cada uno de los pequeños a su cargo, ducho esto desde un punto de vista particular la ley de inclusión se limita al papel y la norma puesto que las instituciones obedecen a recibir niños con enfoque diferencial, pero las visitas de una vez a la semana o una vez al mes de la pedagoga especial, es insuficiente para la atención de estos niños dentro del aula regular.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Matriz observacional 1 (MO1)

Unidad de análisis: Experiencia artística			
Definición conceptual: La experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre, puede ser intencional o no intencional, donde el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno (Dewey, 2008).			
Definición operacional: La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto.			
Nombre de la Experiencia artística: Alebrijes un viaje hacia la luz	Durabilidad: 60 minutos	Artistas: JFCE- JF	Campos Disciplinares: Artes Escénicas Artes Plásticas
Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros). La Experiencia artística se desarrolló en el laboratorio UMBRA ubicado en el barrio las delicias de la UPZ Carvajal perteneciente a la localidad 08- Kennedy. Brindando atención al Hogar Comunitario Mi Bella Infancia del ICBF, a un grupo de 14 niños entre los 0 a 7 años (multinivel), sin embargo, los niños y las niñas que se observaron corresponden al rango de edad de 3 a 5 años. El hogar comunitario se encuentra ubicado en una zona de peligrosidad media, puesto que a sus alrededores se ubican zonas de micro tráfico- hurto y prostitución. No obstante, la comunidad residente desarrolla actividades como: venta de verduras, fabricación de arepas, reparación de vehículos y costura.			
Institución: Hogar Comunitario Mi Bella Infancia			
Principios Temáticos de la experiencia			
Tema: Elementos naturales (agua-tierra-fuego) y la luz.	Intencionalidad Artística Diseñar un espacio onírico que permita el encuentro entre los niños, las niñas, las madres, los cuidadores, las maestras y los seres míticos conocidos como Alebrijes quienes custodian distintos elementos (aire [agua] -fuego-tierra); con el fin de acercarlos a una exploración sensorial donde intervienen elementos como la luz, el color y la música para así lograr crear mixturas entre los diferentes tipos de animales que forman un alebrije.	Análisis frente al Tema/intencionalidad Se observa una relación directa entre las temáticas propuestas y la intencionalidad al realizar una transposición de los elementos, a su vez se puede inferir como la temática sobre lo Onírico puede ser utilizada como pretexto para visibilizar las interacciones con cada una de las materias	

		entre los niños y las niñas, acompañantes y agentes tanto educativos como culturales.	
<p>Objetivo: Crear un espacio ficcional que posibilite la exploración corporal y el trato interpersonal de los niños y las niñas.</p>			
<p>Análisis frente al objetivo: el objetivo planteado se centra en la creación de un espacio construido por el artista que provoque o le permita al niño comunicarse desde la exploración corporal, en este sentido la corporalidad puede ser entendida en su macro, puesto que no discrimina o enfatiza sobre alguna acción concreta del cuerpo, se entiende que la exploración al abarcar el amplio estamento del cuerpo permitirá la manifestación de acciones que incidan en el trato interpersonal de los niños y las niñas.</p>			
<p>Descripción Breve de la experiencia: Al arribar con los niños y las niñas al espacio, se iniciará con un juego desde la danza con el fin de realizar la despedida de la luz solar y recibir la marca de agua del guardián para poder ingresar a las profundidades del bosque de los Alebrijes. Para ello se ingresa a través de la caja de madera a través del túnel y se sale a las planicies del bosque encontrando a su llegada la cascada de luz en compañía de los espejos de agua quienes dan la bienvenida a los visitantes al bosque lentamente los espejos de agua se apagan y aparecen los espejos de fuego quienes los guían hacia el árbol biolumínico en busca de los Kodamas de luz donde se desarrollara un juego corporal bajo la premisa de búsqueda, tras encontrar los se dejara una libre exploración sobre el dispositivo tras esto, estos seres son los únicos capaces de despertar a los espíritus de luz a través de un canto y premisas básicas de danza ritual para atraer a los Musuku espíritus de los alebrijes para que sean dados a los visitantes y estos puedan ser transformados por estos en alebrijes y recibir las plumas y mantos de colores para poder ser parte del bosque de los alebrijes y protectores de todo lo viviente, al ser transformados en animales hibridados los niños y las niñas habitaran todo el bosque y vivirán como bienes tos animales hasta que a lo lejos se escuche el llamado del Guardián que hace que los Musukus se duerman y regresen a su caja sagrada. Allí, los niños y las niñas reencuentran la marca que los ha acompañado en todo el viaje y los espejos de fuego los ayudaran a regresar al camino que los guía hacia la luz del mundo real, dejando atrás el mundo de los alebrijes.</p>			
<p>Sujetos a observar: interacciones de niños de 3 a 5 años</p>			
Principio Orientador	Subcategorías de análisis-indicador	Descripción de la situación	Análisis
Espacialidad	Percepción del espacio Reconocimiento del espacio experiencia	Los niños y las niñas, al salir de su espacio habitual (aula de clase), inician un reconocimiento del espacio del laboratorio desde la observación y la expectativa, donde el participante 1 se muestra expectante, se mueve de un lado hacia otro, esperando que se abra la puerta, salta, mueve su cuerpo	Se reconoce que la observación es el primer modo de habitabilidad de los niños y las niñas, en relación con el espacio físico, puesto que lo que ve, es lo que le motiva para realizar una

		de izquierda a derecha, abraza la maestra, cuando se abre la puerta, el participante 1 se dirige al participante 2 y le dice “ <i>vamos a ver al guardián</i> ” y lo sacude. Luego el participante 1 entra lentamente y se toma las manos corre y se detiene observando detenidamente las luciérnagas (mangueras LED) las palpa y va lentamente al suelo y siente la textura fría del pasto (colchonetas verdes) se recuesta y suspira cerrando sus ojos y allí permanece durante varios minutos	serie de movimientos que permiten inferir como el espacio y lo que le es llamativo a la vista, lo provoca o le causa curiosidad. Dicho esto, el reconocimiento espacial incide en las maneras en como el niño se relaciona con el material debido a que en él se instala el ecosistema de la Experiencia artística.
	Cinestésica	Luego el participante 1, 5 y 7 se transforman en una manada de lobos y corren por todo el espacio realizando aullidos y adaptando la forma del lobo hasta que el participante 1 dice: “ahora somos lobos con patas de dinosaurio” se levanta y comienza a desplazarse en dos patas, transforma sus brazos en garras y corre aullando por todo el espacio.	El movimiento se convierte en una forma de percibir al otro materializada a través de la imitación en donde se reconoce como los niños y las niñas, a partir de su corporeidad materializan su imaginario y crean modos de comunicación a través de la creación de un signo corporal, en este caso la animalidad.
	Háptica	Participante 1 toma una de las Musukus la coloca sobre el	El dispositivo o artefacto de los

		rostro de la maestra que se encuentra sentada en el suelo y le dice “conviértete”, la maestra la toma y la coloca sobre su rostro, el participante 1 la mira, ella la retira y el vuelve y le dice “póntela” ella sonríe y se la coloca, el participante 1 salta y empieza hacer como un mono y sale convertido en mono por todo el espacio	Musukus se convierte en el medio de transito del diálogo entre la maestra y el niño, siendo este el detonante para la exploración sobre el material
	Auditiva	El participante 1, 2, 7,5, 8 tras escuchar el rugido del guardián en especial el participante 1 salta y junto a los otros participantes imitan el rugido del guardián y poco a poco empiezan a transformarse en leones, aquí se hace evidente como los niños y las niñas utilizan su cuerpo para materializar el sonido	La audición es estimulada por un agente externo (grabación de rugido) no obstante el niño la incorpora y sobre este comienza a realizar una serie de modificaciones desde sus referentes, en donde asocia el sonido con una imagen que reconoce.
	Visual	El participante 3 se acerca a una de las artistas y tímidamente selecciona una de las Musukus y le dice: “puedo ser un gato-lobo” la artista la mira y le dice: “en el mundo de los alebrijes y bajo los ojos del guardián y (señala los dos reflectores RGV) puedes ser lo que quieras. La Participante 3 toma la Musuku y sale corriendo por el espacio y se dirige hacia su compañera que al igual que ella comparten la misma	Los elementos que son llamativos a lo visual, le posibilitan a los niños y las niñas entablar relaciones entre lo que reconocen y lo que descubren al interior del espacio y estos elementos les posibilitan unas

		procedencia y le dice algo al oído señalando a la artista.	formas de relación y reconocimiento de sí en intermediación con el objeto
	Ocultamiento - ser o no ser	La Participante 3 toma la Musuku, se la coloca tímidamente, se agacha y se desplaza en cuatro apoyos como un gato de manera rápida se dirige hacia su compañera que comparte la misma procedencia, la mira tratando de reconocerla, la Participante 3 al ver sus acciones mueve su cabeza hacia un lado y el otro, luego brinca, se retira la Musuku y le sonríe y le dice algo al oído señalando a la artista, ambas la miran se encogen de hombros se sonríen y luego salen corriendo hacia ella y la abrazan fuertemente.	Las Musukus (mascaras) le posibilitó al niño una manera de reconocer su existencialidad en el espacio a la vez de recrear o materializar sus imaginarios a través del cuerpo, siendo esto un elemento en donde el niño y la niña interpela las formas de reconocimiento de sí del otro que lo acompaña en la realidad ficcional
	Interacciones del niño con el otro	El participante 1, toma de la mano a una de las participantes, teniendo el Kodama en la mano y le dice: “vamos a bailar” le da unas cuantas vueltas, la suelta y luego se dirige hacia el participante 3 una niña afro de procedencia venezolana, quien se encuentra sentada en la penumbra del laboratorio, el participante 1 la mira y le acerca el Kodama al rostro, iluminándola, a ella la luz le molesta y lo aparta con su mano, el participante 1 se percata de ello, se siente frente a ella y le dice “ lo	Las interacciones de los niños y las niñas están mediadas por el acontecimiento que emerge dentro de la experiencia a través de los elementos que la componen, en donde el niño reconoce las características que los diferencia, pero a la vez dentro de esa identificación

		siento, mira la luz” y empieza abanicarla con el Kodama, la participante 3 sonríe tímidamente, extiende su mano para tomar el kodama, el participante 1 lo aparta y se levanta, se va a retirar, pero luego se acuclilla y extiende el kodama hacia el participante 3, este lo toma y lo pone a girar sobre el suelo.	no encuentra ninguna relevancia para excluir o apartar a su acompañante del juego que se complejiza a medida que este le acompaña y lo modifica desde sus referentes
Estética	Apreciación estética Evocación y formas de interactuar del niño.	El participante 1 se encuentra en estado contemplativo puesto que se halla acostado sobre las colchonetas verdes, las acaricia, se coloca en posición fetal y detiene su mirada sobre el reflejo de la luz de las luciérnagas, extiende su mano y mira su sombra, suspira, la artista yace a su lado, el participante 1 extiende su mano y toma una luciérnaga (luces LED) y la pasa sobre el rostro de la artista y la mira detenidamente y dice: “las luciérnagas están bailando”	Los espacios de soledad del niño, así sea por una fracción de segundo, le permite introducirse en sí mismo, en donde el espacio le induce o lo convoca a reconocer elementos formas que vienen de sí mismo.
	Valor del Desinterés estético (Observación)	3 se acerca a una de las artistas y tímidamente selecciona una de las Musukus y le dice: “puedo ser un gato-lobo” la artista la mira y le dice: “en el mundo de los alebrijes y bajo los ojos del guardián y (señala los dos reflectores RGV) puedes ser lo que quieras, la participante 3 mira el techo, mira a la artista y le dice: son dos bombillos, la artista la mira, se agacha quedando a su misma altura y le dice: son dos bombillos y si los conviertes en ojos, la	Cuando los niños y las niñas se hacen conscientes de los elementos que son reconocidos por sus formas o utilidad, les permite realizar asociaciones con elementos propios de su existencia y al realizarlo identifican la multiplicidad de

		<p>participante 3 mira hacia el techo , luego baja la mirada y mira el espacio y le dice: nos vemos diferentes, se queda en silencio y le dice: yo soy de Venezuela (realiza una pausa mirando sus pies) mis pies se ven como cuando salía a caminar en por la noche con mi abuela y ella me daba pan y leche ¡el guardián! Luego la Participante 3 toma la Musuku, se la coloca tímidamente</p>	<p>realidades que existen dentro de una misma situación.</p> <p>Aquí se evidencia como los elementos de la experiencia detonan situaciones que devienen de la realidad particular de los niños y las niñas.</p>
	<p>Valor simbólico</p> <p>Imaginación Transformaciones simbólicas (interacciones con el objeto)</p>	<p>El participante 1 toma uno de los Kodamas en sus manos (remitirse a glosario), lo observa y empieza abanicarse la cara y este se enciende, luego lo pone a girar sobre el suelo y dice “llego la hora de bailar, carnaval, carnaval no hay que llorar, carnaval la vida carnaval” luego se tira al suelo y empieza a girar en el suelo sobre su espalda, lo mira y dice “aahh es un radio con luz” mira a una de las artistas y le dice: “ es el radio del guardián, me lo regalo a mí”, mueve su cabeza y sale gritando con el kodamas en sus manos, salta, corre y le dice a todo aquel que se encuentra es “es el radio del guardián, mi mamá tiene uno igualito”</p>	<p>Los elementos a primera vista se convierten en el detonante de referentes y asociaciones que realizan los niños y las niñas con objetos o elementos que reconocen en el mundo de las formas, no obstante, esas formas están asociadas uno a su realidad y dos a su imaginación y es esta la que le permite recrear desde su lógica el mundo que habita.</p>
	<p>Interacciones del niño con los materiales</p>	<p>Kodamas y primero los observan los reconocen, el participante 1 lo utiliza como un abanico, cuando este se enciende le muestra al participante 2 como hacerlo y</p>	<p>El elemento u objeto al interior de la experiencia le posibilita al niño generar una interpretación</p>

		<p>juntos toman el kodama y corren por todo el espacio, lo ponen a girar y giran con él. El participante 3 al recibir el kodama por parte el participante 1 se detiene lo mira e intenta ver su reflejo, lo coloca a girar sobre el suelo y se diete a verlo, se recuesta sobre el suelo mientras el kodama gira y su luz choca contra las paredes y su rostro, lo mira, lo levanta y dice “encontré la luz del guardián” lo lleva hacia su pecho, cierra los ojos y va en busca de su compañera quien comparte su misma procedencia territorial</p>	<p>sobre lo que ve, identificando rasgos asocia con elementos que reconoce y a la vez los interviene desde lo que le gustaría que fuera o como lo identifica.</p>
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Matriz observacional 2 (MO 2)

Unidad de análisis: Experiencia artística			
Definición conceptual: La Experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre, puede ser intencional o no intencional, donde el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno (Dewey, 2008).			
Definición operacional: La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto.			
Nombre de la Experiencia artística:	Durabilidad:	Artistas:	Campos
GEA-Tierra	60 minutos	JFCR- JF	Disciplinares:
Laboratorio UMBRA-2018		L18	Artes Escénicas Artes Plásticas
Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros)			
<p>La Experiencia artística se desarrolló en el laboratorio UMBRA ubicado en el barrio las delicias de la UPZ Carvajal perteneciente a la localidad 08- Kennedy. Brindando atención al colegio Gianni Rodari, a un grupo de 24 niños entre los 5 y 6 años, pertenecientes al grupo de Transición. El grupo observado comparte características similares referidas a ubicación geográfica, nivel de escolaridad de sus padres, formas de trabajo de sus familiares puesto que es su mayoría los padres son profesionales o se encuentran adelantando su profesionalización. En relación a su cultura 20 son bogotanos dos son de la región antioqueña, uno es bumangués y uno es procedencia costeña específicamente de Cartagena, sus padres son originarios de esta zona del país. No obstante, los niños y las niñas que no son originarios de la ciudad de Bogotá presentan una adaptabilidad a las costumbres de la ciudad y no dialogan o presentan muchos comportamientos propios de su región.</p>			
Institución Colegio Gianni Rodari			
Principios temáticos de la experiencia			
Tema: Elementos naturales -tierra y la luz.	Intencionalidad Artística:	Análisis frente a la temática/intencionalidad	
	<p>Estimular la percepción Sensitiva de los niños y las niñas a través de diferentes materias como: la luz, las telas y otros materiales que permitan la relación con los diferentes elementos que contiene la tierra (Fuego-Tierra-Agua y Aire), por medio del juego simbólico.</p>	<p>La temática se centra en dos elementos de la naturaleza la luz y la tierra, sin discriminar cuál de ellos, en este sentido se puede inferir</p>	

		<p>que la tierra puede ser descrita como material y materia o como entramado de varios conceptos, para el caso se toma como este último debido a que no presenta una categorización sobre el elemento.</p> <p>En cuanto al planteamiento de la intencionalidad se plantea realizar una estimulación que será determinada por los materiales y materias que componen la experiencia con la finalidad de relacionar los cuatro elementos.</p>
<p>Objetivo: Crear un espacio ficcional que posibilite la exploración corporal y material de los niños y las niñas dentro de espacio a la vez que propicia el encuentro con el otro.</p>		
<p>Análisis frente al objetivo: El objetivo presenta en primera instancia abordar elementos de la nada que enfatice en las relaciones entre los niños, las niñas, el material y la temática nuclear de la experiencia.</p>		
<p>Descripción Breve de la experiencia:</p> <p>Se desarrolla una ambientación que evoca el manto superior de la tierra, con ello se tiene la intencionalidad de lograr que la tierra sea la protagonista, para ello se procede a la construcción de unos suspendible, penetrables y cortinillas de igual manera se recurre a la materia orgánica (hojas secas) para realizar un doble suelo para generar el sonido y el olor de la tierra. Dicho esto, el espacio se hallará a media luz, con el fin que, a su llegada, los niños y las niñas se encuentren con la Madremonte quien los guiará en la exploración del manto terrestre superior. Brindándoles la posibilidad de sumergirse en las cortinillas terrestres y bañarse con la tierra que reposa en el suelo, encontrándose con Luosfera y las gelatinas terrestres donde podrán proyectar y reconocer las formas terrestres a través de la luz. Para finalizar la Madremonte en compañía de una de las artistas o las dos dependiendo en manejo del grupo entregaran a los niños y las niñas las escobillas con el fin de limpiar para hallar el camino de retorno a casa.</p>		
<p>Sujetos a observar: interacciones de niños de 5 a 6 años</p>		
<p>Orientador de la experiencia</p>	<p>Sub Categoría- Indicador</p>	<p>Descripción de la situación</p>
<p>Análisis</p>		

<p>Espacialidad</p>	<p>Percepción del espacio.</p> <p>Reconocimiento del espacio experiencia</p>	<p>Se realiza a través del títere de la Madremonte quien sitúa a los niños y las niñas en un lugar y un tiempo, esto se evidencia en la serie de preguntas e impresiones que surgen en los niños y las niñas, al ver el títere: <i>miss the Mother Mount is yellow, is nice</i>, ¿porque sabes inglés, si vives acá? La Madremonte se coloca la mano en la frente y responde: hablo inglés, porque no solo vivo aquí, he habitado muchos reinos y tiempos en los que tú y ni la profe, habían nacido, yo soy el espíritu, que custodia y protege a la naturaleza, no solo de este país sino del mundo. Al igual en la realización de acciones durante el ingreso y dentro del espacio. La participante 1 empieza a soplar, y así todos los niños y las niñas. De esta manera se abre la puerta del espacio el cual se encuentra en Penumbra y los niños y las niñas ingresan lentamente soplando.</p>	<p>La espacialidad en este grupo etario parte de la observación, el reconocimiento y el cuestionamiento sobre los elementos que inquietan o le llaman la atención a los niños y las niñas, puesto que realizan inferencias, comparaciones desde la realidad ficcional propuesta y sus referentes cotidianos, estableciendo interrelaciones entre los temas propuesto por la experiencia y sus propios referentes temáticos.</p>
----------------------------	---	---	---

		La participante 1 empieza a soplar, y así todos los niños y las niñas. De esta manera se abre la puerta del espacio el cual se encuentra en Penumbra y los niños y las niñas ingresan lentamente soplando.	
	Cinestésica	El participante 3 se percata de la existencia de un espejo dentro de la cueva, se acerca y pone su rostro sobre él y empieza hacer muecas, los niños y las niñas, al ver esto se unen y comienzan a imitarle	Los elementos propios de la experiencia llevan a los niños y las niñas a generar acciones sobre el mismo, los cuales se materializan a través de los gestos que ellos mismos proponen y a su vez fomentan el diálogo desde otros lugares que no tienen que ver con la verbalización.
	Háptica	La participante 1, se levanta y toma la mano de la Madremonte y dice: “voy contigo” cuando los niños y las niñas ven que la participante 1 hace esto, todos se levantan y toman el brazo de la Madremonte y el vestido para poder ingresar, tanto que la Madremonte no puede caminar	El objeto le posibilita al niño materializar de manera libre sus intereses y sus emociones, en donde se puede visibilizar el cuidado y la protección que este le puede suscitar al asociarlo con actos que pueden suceder en su realidad tangible.

	Auditiva	<p>La participante 1 sonríe y llama a sus compañeros: “vengan, vengan” cuando los que no se encontraban cerca se aproximan ella les dice: “miren es Luosfera, amiga de la señora monte y tiene los ojos de la luna y nos deja jugar con ella, nos va a regalar tierra” ... el participante 4 grita: “la encontré, la encontré” todos se aproximan y una de las participantes que se mueve con el resto como un cardumen</p>	<p>La palabra se convierte en el medio de interacción más recurrente y este es el que antecede a la acción, es decir el niño primero nombra y luego ejecuta, a la vez que se reconoce el trato cordial y respetuoso de los niños y las niñas en relación a la distribución de los materiales y a la forma de interactuar frente a alguna indicación propuesta por ellos mismos.</p>
	Visual	<p>La participante 5 se aproxima a las mesas de luz y las toca y pregunta: ¿hablas? Luosfera responde: si, la niña sale corriendo tras sus compañeros y los llama. La participante 1 le pregunta: ¿Quién eres? ¿Eres hermana de la Señora Monte? Luosfera responde: soy la luz de la luna que se refleja sobre las rocas de la selva y soy amiga de la Señora Monte, sobre mí pueden ver las formas terrestres y dibujar con la tierra</p>	<p>Se evidencia como la interpelación a través de las preguntas inicia la interacción entre el elemento y la niña, esto nos permitió inferir como las preguntas le dan una clarificación a la niña sobre la realidad que vive, a la vez que le genera confianza al entablar vínculos entre el adentro y el afuera y esto le posibilita una forma de interactuar con el material desde la</p>

		<p>de la selva sobre mí., y el participante 4 junto con el participante 6 reparten la tierra logrando que cada uno tuviese un trozo, luego el participante 3 empieza a dibujar con la tierra sobre la mesa de luz y cada uno empieza a ser lo mismo hasta que algunos toman la tierra y buscan sus propios espacios y seleccionan a sus acompañantes de juego.</p>	<p>comodidad y recrear o manifestar su sentir a través de los elementos que convocan a los otros, reconociendo a través de su empatía emociones comunes.</p>
	<p>Clandestinidad</p> <p>Ocultamiento-ser o no ser</p>	<p>El participante 3 la mira y se va con sus compañeros quienes se encuentran dentro de la cueva de la Madremonte, luego saca la cabeza y llama a la participante 1 quien se encuentra con las niñas recogiendo las hojas, las niñas al escuchar sus nombres se dirigen a la cueva, las niñas ingresan , el participante tres se oculta tras una de las telas y todos gritan, luego las niñas salen toman hojas y las introducen en la cueva de la</p>	<p>Los objetos existentes al interior de la experiencia les permitieron a los niños y las niñas, aparecer y desaparecer. Siendo el ocultamiento un medio para existir o no existir ante la mirada de los otros, esto establecía una forma de interacción entre el material, el niño y el otro en donde este a la vez que se ocultaba se convertía en cómplice del ocultado, para</p>

		<p>Madremonte allí empiezan a cubrirse el cuerpo con hojas y la participante 1 saca una de sus manos, luego la oculta, los niños y las niñas gritan y le arrojan más hojas (...) saca sus dos manos, luego un pie, luego el otro, el participante tres se retira del espejo y se dirige hacia la participante uno y cuando saca cada extremidad él se sonríe y las oculta, hasta que grita a sus compañeros que están en el espejo y pronuncia e nombre de la participante 1 y dice: “No está, se fue con la señora”, los niños y las niñas empiezan a buscarla hasta que la descubren y todos caen en el suelo de cueva envueltos en risas.</p>	<p>generar sorpresa y reconocimiento de la existencia del otro dentro del espacio o la realidad que ellos planteaban a partir del juego.</p> <p>Estos elementos no solo le permitían al niño ser reconocido por el otro, sino que permitió que el niño enfatizara en la observación de su propio ser al reconocer cada una de las partes de su cuerpo al visibilizarlas paulatinamente y esto no solo repercutía en el mismo sino en el descubrimiento de sí ante el otro.</p>
	<p>Interacciones del niño con el otro</p>	<p>La participante 1 toma una rama y hace una montaña con la tierra y luego dibuja a la Madremonte y dice: “Señora Monte cuidare al mundo y los animales como tú y les daré amor a todos, incluso al participante 4 porque</p>	<p>El objeto o artefacto dentro de la experiencia es un medio de interacción y materialización del pensamiento del niño, en donde una simple acción puede ser tan significativa para este y puede</p>

		<p>todos somos niños” coloca su mano sobre la mesa y suspira, las otras niñas se aproximan y le preguntan ¿Qué haces? Y ella les responde diciéndoles “le he prometido a la señora Monte cuidar el mundo y a ustedes” diciendo esto las abraza, las otras niñas empiezan a realizar lo mismo que la participante 1, tras decir esto la participante 1, se dirige hacia la caja en ella solo está el participante 4, lo mira y le tiende la mano, el participante 4 la mira y sigue construyendo su pista de carreras, la participante 1 se va alejar y el participante 4 la llama por el nombre y la hace entrar a la caja, allí le muestra lo que hace, ella juega por unos minutos con él y luego sale con él a mostrarle lo que ha hecho y le narra lo que le prometió a la señora Monte, lo abraza y el participante 4 se queda inmóvil.</p>	<p>cambiar su forma de reconocer el mundo que le rodea a la vez que integra elementos de su realidad consiente y la pone en juego en relación a la acciones del otro y las acciones particulares de uno pueden ser amplificadas por las acciones del otro, en donde la reacción- acción se determina por elementos empáticos dentro del juego ficcional y ese juego ficcional le permite traer a colación elementos propios de su cotidiano y relacionarlos con la realidad que esta co-construyendo con el colectivo.</p>
<p>Estética</p>	<p>Apreciación estética del niño</p>	<p>Los niños y las niñas están dentro de la cueva de la</p>	<p>Los niños y las niñas, al detenerse y</p>

	<p>Evocación y formas de accionar del niño.</p>	<p>Madremonte y el participante 3 le dice a la participante 1: “vez el techo de la Señora Monte tiene estrellas, le voy a decir a mi mamá que me compre uno” la participante 1 le mira y dice: ¡Yo tengo uno! El participante 3 le dice: ¡Mentirosa! Ninguno tiene el techo de la Señora Monte. La Participante 1 le dice: yo sí, cuando salgo por el pan con mi mamá hay estrellas en la calle y las veo con mi mamá y la señora Monte dijo que ella está por el mundo. Del mismo modo se puede visibilizar una evocación en relación al espacio con acciones propias de su casa y al aula la participante 1 en compañía de la participante 5 y pregunta: ¿es verdad que la señora Monte nos da el permiso y en su casa podemos crear cosas? La artista la mira y le dice: “sí” no recuerdas las otras veces que has venido, siempre puedes hacer esas cosas. La participante 1 dice: “sí, pero esta vez</p>	<p>observar los elementos, estos logran que los niños y las niñas identifiquen y asocien factores comunes entre lo que ve y lo que reconoce fuera del espacio experiencia y son estas asociaciones que le permitió a los niños y las niñas identificar los factores diferenciales de un espacio común, en este caso el cielo de la señora Monte fue un detonante para que los niños y las niñas interpelaran las concepciones y referencias propias de su realidad particular, en donde el cuestionamiento los llevó a identificar distintos criterios sobre un mismo suceso y que estos eran diferentes porque cada uno tenía características y formas de vida diferentes.</p> <p>A la vez, los niños y las niñas</p>
--	---	---	--

		somos invitados de la Señora Monte y es su casa y mi mamá y la miss dicen que no podemos desordenar las casas ajenas, ni el salón de clases”.	ratifican normas y establecen nexos entre los espacios y se relacionan con este desde las normas que reconocen y las posibilidades que les brinda el espacio, porque estas son interrelacionadas con las normas que reconocen desde su entorno familiar y escolar.
	<p style="text-align: center;">Valor del Desinterés estético</p> <p style="text-align: center;">Observación</p>	<p style="text-align: center;">La</p> <p>participante 1 se percata que la Madremonte no está y al ver a la artista que manipulaba el títere sin la máscara que le oculta el rostro le dice: “disculpe, usted ¿quién es? y ¿dónde estaba? Yo no la vi con la Señora Monte y ¿Dónde está la señora Monte? Ella venía con nosotros, yo la vi, ¿usted se la llevo? La artista ante tantas preguntas le responde: primero soy un habitante de este lugar y ayudo a la Madremonte y me encontraba aquí esperándolos y la señora Monte tuvo que ir a ver que sucedía en otros reinos. La</p>	<p style="text-align: center;">El</p> <p>desinterés se presenta bajo la observación y en este caso bajo el cuestionamiento que a la vez le causa interés a la niña sobre lo que sucede con el Títere de la Madremonte, en donde la niña se centra en el agente cultural (artista) y cuestiona, interpela sobre su presencia en la experiencia, esto nos hace inferir que la niña posee un referente sobre cuestionar a personas que no reconoce dentro de su realidad o que esta puede ser una constante en su entorno familiar o</p>

		<p>participante 1 la mira se encoge de hombros y dice: “va a venir ahora” la artista la mira y le dice: “si claro, ella vive aquí” la niña al escuchar esto abre sus ojos y exclama: “vive aquí, estoy en la casa de la señora Monte”</p>	<p>escolar, pero es más referido a su entorno familiar según lo manifestado por la docente al realizar la pregunta sobre el comportamiento de la niña, quien nos aseguró que en la casa le dicen que pregunte sobre lo que no conoce o a quienes no conocen por su seguridad, esto nos permite reconocer como la niña dentro del espacio experiencia replica cosas de su realidad e introducirlas dentro de la realidad ficcional.</p>
	<p>Valor simbólico</p> <p>Imaginación</p> <p>Transformaciones simbólicas realizadas por el niño.</p>	<p>La participante 1 en compañía de la participante 5 salen tomadas de la mano y se unen a los niños y las niñas empiezan a imitar a Tarzán, luego los niños y las niñas se convierten en lombrices y gusanos, luego en dinosaurios, hasta que aparece una rafa de viento y las hojas se levantan y caen del techo, allí los niños y las niñas se quedan quietos y empiezan a gritar, la participante 1 en</p>	<p>El espacio le suscita un referente que involucra elementos de la ficcionalidad y este los lleva a relacionar la ficción dentro de otra ficción para darle sentido al espacio que habita y estos elementos refuerzan los símbolos que reconoce y asocia con el espacio.</p>

		<p>compañía del participante 3 empiezan a decir: “señora Monte, es usted” en ese momento se encienden las mesas de luz y se escucha la voz de Luosfera “aahh, me han despertado” los niños y las niñas se dirigen hacia las mesas de Luz, el participante 4 mira al participante 3 y le dice “ es un fantasma” podemos observar cómo traen juegos realizados por ellos o que son evocados desde casa</p>	<p>A su vez se reitera la palabra como medio de explicación e interacción con el espacio, siendo esta el detonante para la acción</p>
	<p>Interacciones del niño con los materiales</p>	<p>El participante 4 junto con el participante 6 reparte la tierra logrando que cada uno tuviese un trozo, luego el participante 3 empieza a dibujar con la tierra sobre la mesa de luz y cada uno empieza a ser lo mismo hasta que algunos toman la tierra y buscan sus propios espacios y seleccionan a sus acompañantes de juego.</p> <p>se separa y se dirige a él y le dice: “espera hasta que no estén organizados no</p>	<p>El elemento se convierte en un medio de tránsito para el desarrollo de acciones concretas que devienen del sentir o la evocación de alguna situación o acontecimiento del niño y al entrar en estados de aislamiento colectivo, el niño expresa a través de grafías lo que percibe y siente.</p> <p>Del mismo modo se presentan acciones que</p>

		les das la tierra de la señora Monte, no es nuestra y hay que cuidarla y tratarla con cuidado” todos se acomodan alrededor de las mesas	devienen de la formación del niño y esto determina las formas en que reconoce y entabla una relación con el otro.
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Matriz observacional 3 (MO 3)

Unidad de análisis: Experiencia artística			
Definición conceptual: La Experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre, puede ser intencional o no intencional, donde el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno (Dewey, 2008).			
Definición operacional: La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto.			
Nombre de la Experiencia artística:	Durabilidad:	Artista s:	Campos Disciplinarios: Artes Escénicas
GEA - Argua	60 minutos	JF CR - JF	Artes Plásticas
Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros)			
La Experiencia artística se desarrolló en el laboratorio UMBRA ubicado en el barrio las delicias de la UPZ Carvajal perteneciente a la localidad 08- Kennedy. Brindando atención al Hogar Comunitario Mi Bella Infancia del ICBF, a un grupo de 14 niños entre los 0 a 7 años (multinivel), sin embargo, los niños y las niñas que se observaron corresponden al rango de edad de 3 a 5 años. El hogar comunitario se encuentra ubicado en una zona de peligrosidad media, puesto que a sus alrededores se ubican zonas de micro tráfico- hurto y prostitución. No obstante, la comunidad residente desarrolla actividades como: venta de verduras, fabricación de arepas, reparación de vehículos y costura.			
Institución: Hogar Comunitario Mi Bella Infancia			
Principios temáticos de la experiencia			
Tema: Elementos naturales (aire y agua) y la luz.	Intencionalidad Artística: Estimular la percepción de los niños y las niñas a través del juego simbólico por medio del contacto con la luz y otras materias que evoquen los diferentes elementos que contiene la tierra.	Análisis frente a la temática/ intencionalidad. La temática se centra en dos elementos de la naturaleza la luz y la tierra, sin discriminar cuál de ellos, en este sentido se puede inferir que la tierra puede ser descrita como material y materia o como entramado de varios conceptos, para el caso se toma como este último debido a que no presenta una categorización sobre el elemento. En cuanto al planteamiento de la intencionalidad se plantea realizar una estimulación que será determinada por los materiales y materias que componen la experiencia con la finalidad de relacionar los cuatro elementos.	
Objetivo: Crear un espacio ficcional que posibilite la exploración corporal y material de los niños y las niñas dentro de espacio a la vez que propicia el encuentro con el otro.			

<p>Análisis frente al objetivo: El objetivo presenta en primera instancia abordar elementos de la nada que enfatice en las relaciones entre los niños, las niñas, el material y la temática nuclear de la experiencia.</p>			
<p>Descripción Breve de la experiencia:</p> <p>Los niños y las niñas se van a encontrar con un espacio que evoca la corteza terrestre donde estará la hidrosfera (Agua) y la Troposfera (Aire) para ello se diseñará un espacio que une estas dos capas terrestres creando Argua. Donde se creará un bajo techo blanco que contendrá corrientes de aire generadas por los ventiladores de donde caerán gotas de agua gigantes suspendidas de unas redes y en la punta estará un balón de Pilates, el piso estará recubierto por millones de gotas de agua en tamaños pequeño y grande (poli estireno espuma). 2018 Nidos-IDARTES. Planeación de Experiencia artística.</p>			
<p>Sujetos a observar: interacciones de niños de 3 a 5 años</p>			
Principio orientador	Sub categoría de análisis	Descripción de la situación	Análisis
	indicador		
Espacialidad	<p>Percepción del espacio.</p> <p>Reconocimiento del espacio experiencia</p>	<p>Las artistas acercan al grupo hacia la puerta de UMBRA y les dicen: “vamos a tocar la puerta con la palma de la mano, vamos a sentirla, ¿Qué sienten? El participante 1 dice: “al guardián” la profesora se sonríe y mira a las artistas en complicidad. Una de las artistas lo mira y dice “así es, es el guardián de Argua” los niños y las niñas se quedan viéndola y la participante 2 pregunta: ¿angua? ¿Qué es eso?, el participante 1 antes de que la artista pueda responder dice: “es la casa del guardián y viendo a la profe le dice. “Cierto” las artistas le dicen sí, es la casa del guardián del viento y el agua. Pero viven en un lugar que es muy muy frío, si nos acercamos y colocamos las manos sobre la puerta tal vez podamos sentir un poco del frío del lugar. El participante 1 en compañía de la participante 2</p>	<p>La percepción de los niños y las niñas parte de la observación y el impulso de tocar, en esta interacción se presenta como la pregunta se convierte en un elemento de guía por parte de las artistas, a la vez que la pregunta busca que los niños y las niñas infieran y se relacionen con el espacio desde sus propios referentes. Generando un tipo de interacción desde lo comunicativo en relación de lo que percibe e imagina, en este sentido se visibiliza un estamento de alteridad desde lo comunicativo entre el espacio, el niño y el otro que se convierte en el cómplice que le permite reaccionar y vivir la realidad artística con veracidad.</p>

		<p>colocan su rostro de costado sobre la puerta y mirándose fijamente abren los ojos y empiezan a tiritar. El participante 1 dice: “ohhh, frio mucho frio me he congelado y no me puedo separar de la puerta, profe ayuda” la profesora se levanta y lo separa de la puerta, pero él hace resistencia, así que una de las artistas intercede y le dice: “haz sentido el frío, pero no puedes pegarte a la puerta, porque entonces no vas a poder ver al guardián de Argua</p>	
	<p>Cinestésica</p>	<p>La maestra se sentó nuevamente, se llevó las manos a la boca y empezó a rugir. Los niños y las niñas, al inicio no prestaron atención, ella se acuclilla y volvió hacer el rugido, al ver a la maestra una de las artistas dice: “Aquos” el rugido de Aquos está en la maestra, al decir esto los niños y las niñas se levantan de sus lugares, sale de debajo de la nieve y se acercan a la maestra, el participante 1 y 3 traen consigo Aquos y se lo dan a la profe, ella sin pronunciar palabra se mete debajo de Aquos y los niños uno a uno ingresa, ella abre la puerta, sale con los niños y el dragón, estando fuera entrega el Dragón a una de las artistas y ruge de nuevo, así que la artista le pone la boca del dragón sobre el rostro de la maestra y le dice: “ya puedes hablar, diles que Aquos te dio su rugido para traerlos de nuevo al mundo real</p>	<p>El gesto se convierte en un medio de interacción entre el agente educativo y los niños y las niñas, en donde el gesto está relacionado directamente con la narrativa de la experiencia, provocando que los niños y las niñas, a través de la acción, involucren a la maestra a ser partícipe de la realidad ficcional que ellos mismos han co-creado. De este modo la maestra, al entrar en el mundo ficcional de los niños y las niñas, reconoce otras maneras de interactuar de ellos y ellas y conducirlos hacia el lugar que ella desea.</p>

		y ahora él debe volver a su mundo para cobrar vida” tras escuchar esto la maestra dice lo sugerido, una de las artistas abre el laboratorio y deposita Aquos.	
	Háptica	<p>La sorpresa del participante 1 al ver que Aquos reaccionaba a lo que él hacía propicio que el participante 1 se le arrojase encima y le besara los cuernos, luego le susurro al cuerno y miró a la artista y le dijo: “Voy a ser Aquos”, se arrastró por la nieve y se colocó la tela sobre su cuerpo que era la piel de Aquos y tomo su cabeza, en compañía de la artista, el participante 3 lo observaba y estaba esperando que el participante 1 le avisase si podía acompañarlo, luego el participante 1 levanto la tela y el participante 3 ingreso y juntos en compañía de la artista quien sostenía Aquos acompañó al participante 1 y 3 a recorrer todo el espacio y saludar a cada uno de sus compañeros.</p> <p>el participante 3, este se sienta sobre la nieve y toma una de las gotas de agua mirando hacia el suelo</p>	<p>El objeto se vuelve un mediador entre el espacio físico y el espacio mental del niño, en donde este le permitió al niño manifestar su sentir en relación al espacio al otro, al entablar una relación con los otros a partir del objeto y los movimientos que este le suscitaba. Siendo su percepción sobre el objeto y el otro un medio de comunicación constante.</p>
	Auditiva	<p>El participante 1 dice: “al guardián” la profesora se sonríe y mira a las artistas en complicidad. Una de las artistas lo mira y dice “así es, es el guardián de Argua” los niños y las niñas se quedan viéndola y la participante 2 pregunta: ¿angua? ¿Qué es eso?, el</p>	<p>El niño al asociar y relacionar el espacio con un recuerdo o con elementos que devienen de experiencias previas, le permite recrear sonidos o palabras que están directamente asociadas a imágenes y estas le</p>

		<p>participante 1 antes de que la artista pueda responder dice: “es la casa del guardián y viendo a la profe le dice. “Cierto” las artistas le dicen sí, es la casa del guardián del viento y el agua. Pero viven en un lugar que es muy muy frío, si nos acercamos y colocamos las manos sobre la puerta tal vez podamos sentir un poco del frío del lugar. El participante 1 en compañía de la participante 2 colocan su rostro de costado sobre la puerta y mirándose fijamente abren los ojos y empiezan a tiritar. El participante 1 dice: “ohhh, frio mucho frio me he congelado y no me puedo separar de la puerta, profe ayuda” la profesora se levanta y lo separa de la puerta, pero él hace resistencia, así que una de las artistas intercede y le dice: “haz sentido el frío, pero no puedes pegarte a la puerta, porque entonces no vas a poder ver al guardián de Argua. Inmediatamente se queda quieto y se sienta sobre las piernas de la profesora.</p>	<p>detonan emociones que el niño manifiesta mediante acciones que involucran a otros. Dicho esto, su emocionalidad particular se vuelve colectiva generando una reacción en cadena a partir el objeto o el sonido que se la suscita en esta medida la comunicación parte de las formas en que el niño percibe e interpreta el espacio.</p>
	<p>Visual</p>	<p>El participante 1, entro se sentó en el suelo se retiró lo zapatos y mirando a las artistas y a la maestra replico: “ya estoy listo, entremos” la maestra viéndolo le dijo: “espera, debemos ayudar a quitar los zapatos a los más pequeños y esperar que los grandes se los quiten” así el participante 1 se coloca de pie y empieza ayudar a sus compañeros a quitarse los</p>	<p>La visual es un factor determinante en las formas en que los niños y las niñas se relacionan y reconocen el mundo a la vez que a partir de la conexión que instalan desde los visual, les permite desarrollar o generar acciones sobre los otros, ya sean colaborativas como se</p>

	<p>zapatos. Lentamente se dirige hacia la participante 2 y le dice: “¿puedes quitártelos o te ayudo?” la participante 3 lo mira y simplemente le extiende sus pies hacia la dirección del participante 1. Así él se dispone quitarle los zapatos y lo hace con cuidado, luego los retira y empieza a organizar los zapatos de sus compañeros en el mueble dispuesto para ellos.</p>	<p>presentó en este momento de la experiencia, en donde el participante 1 al ver la situación toma la decisión de ayudar a quienes aún no pueden atarse los zapatos, haya sido por intereses particulares o el deseo de ingresar rápidamente al espacio, este acto nos permite reconocer como los niños y las niñas actúan desde sus intereses particulares pero a la vez realizan actos de colaboración sobre los otros y esto determina una forma de relación.</p>
<p>Clandestinidad Ocultamiento - ser o no ser</p>	<p>La participante 4 se encuentra cerca de la profesora y le está colocando nieve en la cabeza, luego la maestra se sacude y le dice: “ahora yo te voy a enterrar entre la nieve” toma a la niña que rompe en risas y la posa sobre el suelo y empieza arrojarle nieve, los niños y las niñas al ver esto se suman uno a uno.</p>	<p>Los juegos de ocultamiento le hacen entender al niño su capacidad de existir ante la visualidad del otro, en este instante de la experiencia se presentó una relación de atención entre la maestra y la niña, en donde el ocultar a la niña y reencontrarla le posibilita a la niña hacerse visible o existente ante la mirada de la maestra, en el acto de ocultamiento se establece un principio de alejamiento y cercanía con el otro.</p>
<p>Interacciones del niño con el otro</p>	<p>Cuando llegaban con Aquos el participante 1 decía: “soy Aquos y los protejo, sigan jugando yo los cuido” el participante 3 por un momento sale del cuerpo de Aquos, al ver</p>	<p>El objeto (dragón chino) se convirtió en el medio de manifestar su cuidado hacia el otro, en este momento el niño reconoce que es uno de</p>

		<p>esto el participante 1 mira a la artista y le dice: “puedes cuidar a Aquos” ella lo mira y dice “sí” el participante uno se va hacia donde se encuentra el participante 3, este se sienta sobre la nieve y toma una de las gotas de agua mirando hacia el suelo, el participante 1 se sienta a su lado, posa su mano sobre el hombro y le mira, luego se levanta y va hacia Aquos, toma la cabeza del dragón y se la coloca sobre el regazo del participante 3, este lo mira y mira Aquos y sonríe, le besa los cuernos y juntos se acuestan al lado de él.</p>	<p>los mayores del grupo y por ello manifiesta la necesidad de velar por el otro identificando o percibiendo el sentir y con acciones mínimas como el depositar la cabeza del dragón en regazo de su compañero permitió establecer como los niños y las niñas se comunican a través de los objetos manifestando intenciones que le dan apoyo al otro.</p>
Estética	Apreciación estética del niño	<p>El participante 1 toma a Aquos por los cuernos, acerco su rostro al de Aquos grito y salió corriendo por todo el espacio, luego se arrojó sobre una de las gotas de agua que lo llevo a caer al suelo aldonado de nieve, rodo por el piso y luego se quedó inmóvil, mirando hacia el techo los reflejos de la luz que traspasaba el agua profunda (luces suspendidas en el bajo techo) permaneció así unos segundos luego recordó a su amigo Aquos y salió a buscarlo, este estaba reposando sobre el suelo el participante 1 corre a buscar a su cómplice el participante número 3 quien se encuentra sobre una de las gotas de agua balanceándose hasta tocar el suelo, esto lo realiza repetitivamente</p>	<p>En este momento se logra observar como el niño entra en un estado de contemplación, siendo un espectador que atesora o evoca situaciones propias de su subjetividad.</p> <p>Reconociendo lo poético que lo trasladan o lo materializan en el objeto que se convierte en el medio de transito de significados de uno a otro y esto determina las formas en que los niños y las niñas configuran las interpretaciones de si al interior de la realidad ficcional.</p>
	Valor del desinterés estético	<p>El participante 3 mira a la artista y dice: “la nieve son bolitas de algodón y el agua es un balón</p>	<p>Este acontecimiento puso al niño a reconocer o asociar situaciones de su</p>

	Observación	gigante ¿todo esto lo puede hacer Aquos, para decirle a mi mamá? Así no me quedaría solo, el participante 1 lo mira, mira a la artista y le dice: “no estamos solos, Aquos está con nosotros” diciendo esto introduce su cabeza en el regazo y le abraza, el participante 3 recuesta su torso sobre la cabeza del participante 1 como si lo abrazara	realidad propia en interrelación objetual con los elementos de la experiencia, en donde reconoce elementos de su realidad que le ocasionan dolor o tristeza, en esta instancia el participante 1 reconoce o identifica la necesidad de apoyo de participante 3 y se apoya en el objeto para manifestarle su soporte.
	Valor Simbólico Imaginación Transformaciones simbólicas realizadas por el niño.	El participante 3 quien es un niño de procedencia afro le sigue el juego, toma nieve del suelo y la arroja por la boca de Aquos, luego lentamente lo colocan en el suelo y empiezan acariciarlo. Mientras esto sucede, los otros niños están enterrándose en la nieve y las niñas están flotando sobre las gotas de agua (balones de Pilates)	Se evidencia desde el tránsito y la movilidad que tienen los niños y las niñas dentro del espacio y como pueden intervenirlo desde sus propios intereses, a la vez la luz se vuelve una materia pasiva dentro del desarrollo de la experiencia. Las interacciones están centralizadas en el objeto y el otro
	Interacción del niño con los materiales	La maestra se sacude y le dice: “ ahora yo te voy a enterrar entre la nieve” toma a la niña que rompe en risas y la posa sobre el suelo y empieza arrojarle nieve, los niños y las niñas al ver esto se suman uno a uno y cubren la totalidad de su cuerpo, luego se descubren rápidamente y vuelven a zambullirse en la nieve, la maestra entra en la dinámica propuesta por los niños y las niñas y empieza a decir: en donde están, Aquos se los ha llevado, los niños y las niñas no se mueven y cuando perciben que la maestra pasa junto a	El ejercicio de enterrarse bajo la nieve y ocultarse para encontrar un sitio de protección o cuidado a la vez que lo asemejan como madrigueras o rincones

		ellos, saltan y le dicen: [sic] Buu	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Matriz observacional 4 (MO 4)

Unidad de análisis: Experiencia artística			
Definición conceptual: La Experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre, puede ser intencional o no intencional, donde el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno (Dewey, 2008).			
Definición operacional: La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto.			
Nombre de la Experiencia artística: El Lavatero	Durabilidad: 60 minutos	Artistas : JFCR- PALV	Campos Disciplinarios: Artes Escénicas Artes Visuales- fotografía
Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros)			
La institución se encuentra ubicada por la avenida américas en el barrio Marsella perteneciente a la localidad de Kennedy, con una estratificación local de 3 a 4 por la zona residencial, no obstante, dentro de su población académica tiene estudiantes del 2 al 4. En el área de preescolar son 3 o 4 solo se presentan 3 niños de estratificación 5 y 6. La casa donde se ubica la sede de preescolar está dentro de la zona residencial donde se presentan una vía comercial de panaderías, tiendas de mascotas y cafés independientes, la zona tiene un índice de habitabilidad de adulto mayor, retirados de las fuerzas armadas de Colombia (policía- Ejercito) en una zona catalogada como delincuencia común media. Dicho esto, los niños y las niñas en la zona de preescolar comparten características similares de ámbito socio-económico, familiar y cultural. A su vez la institución para el área de preescolar contaba con 360 niños divididos en 6 Pre jardines, tres correspondientes a la jornada mañana y tres a la jornada de la tarde y 6 transiciones con la misma distribución de los de los Pre jardines.			
Institución: Colegio Marsella SED			
Principios temáticos de la experiencia			
Tema Casa como pretexto para observar la otredad por medio de las interacciones que surjan entre sujeto.	Intencionalidad Artística: Evocar un espacio de la casa, específicamente el lavadero y tendedero, a partir de un dispositivo con materia textil que provoquen en los niños y las niñas, el juego y la interacción, de manera que signifiquen y/o transformen este espacio “lavadero-tendedero” desde su experiencia y cotidianidad.	Análisis frente a la temática/ intencionalidad Al revisar el tema y la intencional se encuentra una relación espacial, en donde se recurre a la trasposición de un tema nuclear a elementos artísticos que permitan que los niños y las niñas, a través de sus interacciones o intervenciones modifiquen el espacio a partir de sus sentires en relación a las experiencias previas.	
Objetivo: Evocar espacios propios de la casa para lograr visibilizar las formas de otredad que transitan en los niños y las niñas.			
Análisis frente al objetivo: El objetivo plantea hacer aparecer o hacer recordar elementos que yacen en la casa de los niños y las niñas, para así dar visibilidad a las maneras en que los niños y las niñas			

manifiestan la otredad o identifican la imagen del otro o sus representaciones, a partir del vínculo con situaciones propias de su espacio familiar.

Descripción Breve de la experiencia:

El espacio será transformado a través de una instalación que parte del concepto de Lavadero (unificación de lavadero y tendedero); en dicha instalación primaran los colores fríos que evoque el agua, especial blanco, azul, aguamarina y verde menta manifestados en telas, con las cuales se realizará un lavadero gigante que será como un nicho suspendido en el espacio y sobre él se entrecruzan unos hilos trapillo donde se suspenderán prendas de vestir, y afuera paneles en tela como un tendedero, el suelo estará cubierto por franjas y tiras de tela blanca y azul representaran el agua.

Sujetos a observar: niños entre los 5 y 6 años

Principio orientador	Subcategorías de análisis	Descripción de la situación	Análisis
	indicador		
Espacialidad	<p>Percepción del espacio.</p> <p>Reconocimiento del espacio experiencia</p>	<p>En esta experiencia se evidencia una relación Cinestésica y Háptica del niño en relación al espacio de la experiencia, esto se evidencia en momentos de la experiencia:</p> <p>Mientras realizamos el montaje nos percatamos que un niño de 4 años deambula por la institución y por un momento se aproxima al espacio donde se está realizando la instalación El pequeño se sienta en un rincón y observa detenidamente todo lo que realizamos, así mismo, se evidencio en otro momento: la artista los mira y les dice: “entonces nos vamos a poner muy juntos, sin pelear, ni pellizcarnos, ni</p>	<p>Los niños y las niñas reconocen la espacialidad inicialmente desde el campo visual lo que centra la acción manifestada en el movimiento y el tránsito en relación al elemento (objeto instalativo de la experiencia) en esta instancia el niño relaciona lo que percibe y va construyendo la noción del espacio en el que se halla.</p>

		<p>jalarnos el pelo, sintiendo el hombro del compañero, primero debemos trabajar en equipo como uno solo, luego les contare por qué” teniendo a los niños y las niñas, unos junto a los otros sin pelear, antes empezaron a buscar espacio para que cada uno quedara cómodo.</p>	
	<p>Procesos sensoriales</p> <p>Cinestésica-Háptica, Auditiva y Visual</p>	<p>La participante 7 se dispone en un rincón del espacio a lavar y planchar y mientras lava empieza a narrarle a la artista “estoy lavando sola y tengo que planchar, sabes porque y señala a sus compañeras que lavan a unos cuantos pasos de ella, ellas no me quieren me dicen mona caca, y se burlan de mí ¿te gustaría lavar conmigo? La artista asienta con la cabeza y se dispone a lavar, la participante 7 le empieza a decir: “mejor yo lavo y tú planchas y le indica cómo hacerlo” las niñas que se encuentran cerca observan y una se aproxima tímidamente y dice: “puedo lavar, también vecina es mucha ropa, ¡le puedo ayudar! Dirigiéndose a la participante 7, ella la mira y no responde, la niña se retira y dice algo a sus compañeras, estas vuelven a sus acciones, la artista se percata y le dice: “oye, la vecina vino a</p>	<p>En este acontecimiento que sucede sobre la experiencia se reconocen los cuatro procesos sensoriales de manera encadena en donde uno activa al otro y lo llevan a una serie de manifestaciones graficas que replican situaciones propias de sus espacios cotidianos y habituales a la vez que permitió reconocer como los niños y las niñas reconocen su rol y los roles de sus familiares. Además, se presenta como los elementos evocan situaciones que afectan directamente la emocionalidad de los niños y las niñas y como estas afectan las formas de ser y estar dentro del espacio identificando que muchas de las acciones, devienen de percepciones o comentarios enunciados por los adultos sobre familiares de los niños y las niñas y estos afectan de manera directa la relaciones entre los niños y las niñas.</p> <p>Partiendo de la representalidad sobre el otro y la adjudicación de</p>

		<p>ofrecerte ayuda y no dijiste nada” la participante 7 la mira y agacha la cabeza y sus ojos se llenan de lágrimas. Suspira y dice: “ella era mi amiga, pero luego que llego la participante 8 empezó a burlarse de mí y ya no me habla solo me dice monacaca y yo no soy monacaca” la artista al ver esto se retira del lado de la participante 7 y se acerca al grupo donde se encuentra la participante 8 y dice: “¿vecinas cómo va el lavado?, la participante 8 le dice: “muy bien vecina, además las niñas bonitas como usted no deberían estar con gente como esa, más bien toma y ayúdenos a lavar porque toca pagar los servicios, el gas, el arriendo” la artista realiza la acción y le pregunta: ¿vecina, gente como esa no entiendo? La participante 8 le dice: “como esa monacaca” la artista le dice: ¿Qué es monacaca? La participante 8 responde colocándose la mano en la frente y abriendo los ojos: es muy mona cara eso es. La artista le dice y porque le dices así, tú también tienes cara, la participante 8 la mira a la participante</p>	<p>nominaciones que tienden a categorizar y excluir a los niños y las niñas de la colectividad o en otra instancia, el niño y la niña, a identificarse con las nominaciones se aísla y se vuelve temeroso de sí ante el colectivo ocultándose del otro.</p> <p>En esta instancia la experiencia permitió la a floración y comprensión de las razón de comportamientos de unos niños sobre otros y como la presión y la necesidad de aceptación al interior del colectivo afectan las formas de habitabilidad del espacio, a la vez que la experiencia suscitó estos comportamientos, les ofreció un espacio de reconocimiento y reflexión sobre sus propios criterios a través de preguntas que los niños y las niñas pudiesen responder desde sus propias construcciones y lógicas, lo que los llevo a establecer conexiones entre lo que quieren y lo que realizaban, presentando una leve divergencia que al final los llevo a realizar lo que deseaban en ese momento e identificar el valor sobre el otro desde sus propias percepciones más allá de los imaginarios representacionales que los adultos habían dirigido y estos habían permeado sus formas de relación.</p>
--	--	---	--

		<p>7 y dice: “cara de caro, yo trabajo duro y mi mamá dice que la mamá de ella no y por eso ushh no podemos ser amigas, a mi mamá le cae mal” la artista abre los ojos y le pregunta: ¿quieres ser amiga de ella? La participante 8 la mira y baja la cara y dice: no sé. En ese momento una de las niñas del grupo se levanta y dice: “yo sí” la participante 7 no me cae mal y ella se parece a SIE, yo voy a lavar con ella” dicho esto se dirige hacia la participante 7 y sin decir nada empieza a lavar junto a ella y a doblar la ropa, la artista se aparta y ve como algunas niñas se levantan y se acercan a la participante 7 empiezan a lavar juntas, luego la artista se aproxima y escucha a las niñas: “que gente tan sucia, mira como entregaron la ropa, el pedido llega en una hora, planchemos”La participante 7 sigue lavando y planchando cuando de pronto llega la participante 8 y deja una cantidad de tirillas de agua sobre la cabeza de la participante 7 esta queda inmóvil y las otras niñas en silencio. La participante 8 se va a retirar y antes de hacerlo</p>	
--	--	---	--

		<p>le dice: “no eres monacaca, te hice una corona” la participante 7 la mira y le dice extendiéndole unas tirillas de tela. ¿Quieres ayudarnos a planchar? La participante 8 la mira y se sienta, no recibe las tirillas, la participante 7 las deja en el suelo, la artista observa atentamente a una distancia prudencial, cuando la participante 8 se acerca a la participante 7 y toma la misma tirilla de tela que la participante 7 está lavando y empieza a realizar el mismo movimiento, no hay palabras solo acciones que se repiten, la participante 8 empieza a traer tirillas de tela a la participante 7 y empieza a lavar a su lado, no hay palabras, las otras participantes siguen lavando, planchando y tendiendo y el participante 6 sigue regalando espuma, hasta que en un momento busca a una de las artistas y le entrega el espumero, se dirige hacia la participante 7 y 8 las mira y las abraza y luego sale del espacio.</p>	
	Clandestinidad	La participante 7 des tiende una sábana y	El encubrimiento hace una doble función oculta o

	<p>Ocultamiento-ser o no ser</p>	<p>empieza a cubrirse y lo cubre, él se queda quieto, cierra los ojos luego se quita la sabana, sonríe, se mira las manos y regresa a su rincón, la participante 7 repite la acción, el participante 6 se queda quieto y cuando la participante 7 va a realizar el movimiento, el participante 6 levanta su brazo, cubre el rostro y se retira, la participante 7 suspira, aprieta sus labios y se dirige a las compañeras y les dice algo, todas voltean a ver y dirigen su mirada hacia el techo, una de las artistas se aproxima y le pregunta � qué sucede?, la participante 7 la mira y dice: �l es especial y esto le gusta pero no mmm y agacha su cabeza.</p>	<p>invisibiliza su corporeidad ante el otro, aunque esta característica se hace presente en el otro participante, puesto que no hay visibilidad del uno ante el otro, en este caso el niño que tiene la sabana sobre sí, activa toda su capacidad sensitiva para percibir el espacio a la vez que su atención es dirigida sobre el mismo y aquí se presenta un tipo de distanciamiento sobre el otro, y cuando es descubierta al volver a ser visible entra en conexión con el espacio y con el otro, haciendo relevante sus acciones y sus interacciones para el otro. Este modo de comunicación entre los niños y las niñas esclarece una forma de reconocer al otro desde sus formas de habitabilidad en el espacio. En donde se manifiesta una relación que parte de la distancia que a la vez permite la proximidad.</p>
	<p>Interacciones del niño con el otro</p>	<p>El participante 6 lo toma, lo observa detenidamente durante varios minutos, lo acerca a sus ojos, lo olfatea, lo siente. Luego toma el burbujero, lo introduce sobre el recipiente que contiene el jabón, lo saca y lo coloca tímidamente en su boca y empieza a soplar, al ver que produce la espuma sus ojos se abren y en su rostro se dibuja un gesto de</p>	<p>El objeto se instala como el agente mediador entre el niño y el otro, instalando una relación entre la distancia y la proximidad, manifestando así una relación entre oposiciones un cara-cara que se entrelaza en la separación y la proximidad y es el objeto el que posibilita una forma de interacción con el otro el que le brinda la posibilidad a los niños y las niñas de identificar las características que los distancian y son esas</p>

		<p>sorpresa, sus compañeros al ver la espuma corren hacia el participante 6 y se sientan a su alrededor, ninguno intenta quitarle el burbujero, el participante 6 empieza a soplar y la espuma empieza a salir, sus compañeros al ver se abalanzan, la participante 7 les dice: “ con cuidado, no sean bruscos”, el participante 6 al ver este comportamiento se desplaza a otro lugar y vuelve a soplar produciendo espuma sus compañeros lo siguen y el luego de unos segundos los mira y extiende su brazo y emitiendo un “¡AH!” con el gesto, extendiendo su brazo les indica que hagan una fila, la participante 7 comprende los que el participante 6 quiere que hagan, así que se forma y les indica a los demás que deben formarse, luego extiende sus manos hacia el participante 6 y este la mira sonrío y sopla sobre sus manos depositándole una esfera de espuma que el mismo fabrico, esta acción la repite con cada uno de sus compañeros, el participante 6 sonrío cada vez que le entrega una esfera a su compañeros, estos con una sonrisa agradecen y regresan a las</p>	<p>características que los distancia que a la vez los aproxima y en esa identificación se dan a la tarea de reconocer que aspectos le causan comodidad y satisfacción al participante 6.</p> <p>El diálogo que se instala no parte de la palabra es el gesto, la acción que recae sobre el reconocimiento del otro que los convoca acogiendo la propuesta del participante 6. La mirada y la acción del otro le confiere una espacialidad y un rol dentro de la Experiencia artística.</p>
--	--	---	--

		labores que ellos han construido, regresan a nadar, saltar, lavar y planchar y el participante 6 al ver que cada uno regresa a su labor, se traslada por todo el espacio regalándoles espuma.	
Estética	Apreciación estética del niño Evocación y formas de accionar del niño.	La participante 7 des tiende una sábana y empieza a cubrirse y lo cubre, él se queda quieto, luego se quita la sabana y regresa a su rincón, al ver esto una de las artistas se aproxima a él con un espumero en la mano y empieza a crear espuma y dejarlo caer sobre él, el participante 6 levanta su mirada y estalla en un suave y pequeño grito, casi inaudible, empieza a tomar la espuma con sus pequeñas manos, la pasa de una mano a la otra, desliza sus dedos por la múltiples burbujas que se crean y las refriega contra el suelo y dice “lavo” acción que repite varias veces	La apreciación sobre lo que observa hace que el participante 6 evoque alguna situación que le causa emoción o haber sido suscitada por el mismo objeto, lo que lo pone en un estado contemplativo, en donde el material se convierte en el emisor de impulsos que detonan tranquilidad en el participante 6 a la vez que le permite imitar o evocar situaciones para el reconocidas como el lavado.

	<p>Valor del desinterés estético</p> <p>Observación</p>	<p>El participante 6 se encontraba sentado en una de las esquinas del espacio, miraba atento como se mecían las sábanas, se levanta y pasa su mano por una de ellas, la participante 7 lo mira y va a tomarlo por la cintura, pero el participante 6 grita y regresa a su espacio, luego se levanta y se detiene a mirar a sus compañeros y empieza a cruzar un pie por encima del otro.</p>	<p>El lenguaje estético embarca al niño a un viaje hacia sí mismo, el cual es interrumpido por la participante 7 en donde el niño muestra incomodidad debido a que interrumpió el momento contemplativo del participante 6, no obstante, al alejarse se detiene observa a sus compañeros y se infiere una interiorización sobre lo que ve y sobre el otro.</p> <p>En este hecho la participante 7 posiciona al participante 6 dentro de la experiencia pues reconoce su existencia a pesar de interrumpir su espacialidad personal.</p>
	<p>Valor simbólico</p> <p>Imaginación</p> <p>Transformaciones simbólicas realizadas por el niño.</p>	<p>Cuando desaparece el nicho y los niños y las niñas salen al espacio, el participante 4 dice: “vamos a nadar hasta esas rocas, señalando unas colchonetas que se encontraban al fondo del espacio” los niños y algunas niñas lo siguen y empiezan a nadar por encima de las telas, y se suben sobre las colchonetas y se lanzan, la participante 5 dice: “las rocas estas resbaladizas, tienen jabón, cuidado nos caemos” y empiezan a tomarse unos y otros de las manos para evitar caerse</p>	<p>La asociación de las imágenes le posibilita al niño crear o evocar situaciones propias de su realidad en donde la colectividad parte de la comunicación verbal permitiéndole al niño entablar una conversación entre elementos comunes pero separados, tocando el horizonte de su propia realidad particular. Aquí se evidencia como los niños y las niñas crean a partir de elementos significativos y reconocidos dentro de su experiencia vivida.</p>

	<p>Interacción del niño con los materiales</p>	<p>Los niños y las niñas utilizan el material de diversas formas, las tirillas de agua, son agua, ropa que se lava y se plancha objetos concretos como coronas, rocas, jabón, cortinas, sábanas que representan juegos simbólicos que dejan entre ver su cotidiano como:</p> <p>la participante 5 dice: “las rocas estas resbaladizas, tienen jabón, cuidado nos caemos”, la participante 8 le dice: “muy bien vecina, además las niñas bonitas como usted no deberían estar con gente como esa, más bien toma y ayúdenos a lavar porque toca pagar los servicios, el gas, el arriendo”</p>	<p>El material es el agente mediador entre las acciones particulares y conjuntas dándole sentido y significancia a cada una de las experiencias particulares que reconfiguran la experiencia ficcional o la configuran a partir de las necesidades que manifiestan los niños y las niñas, en el aquí y ahora.</p>
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Matriz observacional 5 (MO 5)

<p>Unidad de análisis: Experiencia artística</p>
<p>Definición conceptual: La Experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre, puede ser intencional o no intencional, donde</p>

<p>el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno (Dewey, 2008).</p>			
<p>Definición operacional: La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto.</p>			
<p>Nombre de la experiencia artística:</p> <p>La siembra de los colores</p>	<p>Durabilidad:</p> <p>60 minutos</p>	<p>Artistas:</p> <p>JFCR- PALV</p>	<p>Campos</p> <p>Disciplinares:</p> <p>Artes Escénicas</p> <p>Artes Visuales- fotografía</p>
<p>Institución: Jardín Infantil Class Genios del futuro</p>			
<p>Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros)</p> <p>EL jardín se encuentra ubicado en el barrio Class Roma de la localidad de Kennedy es un lugar característico por el gremio de recicladores y por ende este tipo de establecimientos circunda el jardín a su vez se presenta un índice alto de delincuencia común y focos de expendio de drogas. A una cuadra del jardín encontramos una iglesia que es activamente frecuentada por los adultos mayores del sector. El jardín brinda a tención a madres cabezas de hogar y familias parentales a su vez su atención es direccionada a las familias de recicladores del sector y a los gremios delincuenciales. El jardín cuenta con 260 niños divididos en grupos de: sala cuna, caminadores, Párvulos, pre jardín A al C.</p>			
<p>Principios temáticos de la experiencia</p>			
<p>Tema</p> <p>Casa como pretexto para observar la otredad por medio de las interacciones que surjan entre sujeto.</p>	<p>Intencionalidad Artística:</p> <p>Evocar un espacio natural, específicamente una parcela perteneciente a un Bohío Muisca que representa la siembra, a partir de un dispositivo con materia textil y material orgánico que provoquen en los niños y las niñas, el juego y la interacción, de manera que signifiquen y/o transformen este espacio desde sus propios intereses</p>	<p>Análisis frente a la temática/ intencionalidad.</p> <p>La temática se centra en la casa como un medio para observar la otredad de los niños y las niñas, en ese orden entiende que la casa es el eje rector de la Experiencia artística. Al revisar la relación entre el tema y la intención se observa que la intencionalidad parte de la remembranza o la creación a partir de elementos asociados a diferentes casas, en esta ocasión se centra</p>	

		<p>en la siembra contrastada con elementos míticos, buscando la manifestación libre de los niños y las niñas sobre el material.</p>	
<p>Objetivo: Evocar espacios propios de la casa para lograr visibilizar las formas de otredad que transitan en los niños y las niñas.</p>			
<p>Análisis sobre el objetivo: El objetivo plantea hacer aparecer o hacer recordar elementos que yacen en la casa de los niños y las niñas para así dar visibilidad a las maneras en que los niños y las niñas manifiestan la otredad o identifican la imagen del otro o sus representaciones, a partir del vínculo con situaciones propias de su espacio familiar.</p>			
<p>Descripción Breve de la experiencia:</p> <p>El espacio será transformado a través de una instalación que parte del concepto del Bohío Muisca específicamente la geómetra utilizada en su construcción, para ello utilizamos el rectángulo y el cuadrado como fuente para la delimitación del espacio que provoque una sensación de parcela utilizada para la siembra; en dicha instalación primaran los colores tierra (mostaza, negro y amarillo) donde los penetrables estarán contruidos bajo una triada elaborados en hilo trapillo y fique, donde el color mostaza representa el cuerpo, el negro la tierra y el amarillo (fique) el espíritu, puesto que este patrón representa la relación que sostenían los muiscas con la tierra y sus dioses. A</p> <p>Su vez se extenderá en suelo un piso negro que representara la tierra y sobre este una tela cuadrada de tres colores cálidos (mostaza, amarillo y beige) con el fin de realizar una representación a los surcos presentes en las parcelas de siembra, sobre esta se dispondrá un montículo de café (material orgánico previamente secado y preparado para la manipulación por los niños y las niñas que jugara el papel de la tierra arada.</p>			
<p>Sujetos a observar: niños entre los 3 y 4 años</p>			
Principio orientador	Subcategorías de análisis - indicador	Descripción de la situación	Análisis
Espacialidad	<p>Percepción del espacio.</p> <p>Reconocimiento del espacio experiencia</p>	<p>El participante 1 se acerca al espantapájaros y le toca el pelo y sale corriendo, luego empieza a ocultarse entre el maizal (suspendibles en hilo trapillo) y se toma las manos y mira por entre</p>	<p>Se manifestó en relación a uno de los personajes de la experiencia, el personaje posibilito al niño a recorrer la instalación indagando desde cada uno de sus</p>

		<p>los hilos, luego corre hacia el espantapájaros y grita, y empieza a recorrer lentamente el recuadro de la parcela y con uno de sus pies roza el café al ver esto un grupo de niños se suman y empiezan a entrar y salir de los suspendibles hasta que la participante 1 se detiene y toma el café entre sus pequeñas manos,</p> <p>el participante 4 quien tiene enfoque diferencia (autismo), el participante no quiere ingresar al espacio, al ver la parcela y a los personajes rompe en llanto, la maestra se coloca a la altura del participante 4 y le dice “mírame, te vas a quedar ahora vengo” dicho esto la maestra va a salir del espacio y el participante 4 entra en pánico, se tira al suelo y empieza a llorar hasta el punto que se hace pis encima y vomita, una de las artistas (espantapájaros) se acerca lentamente y el participante 4 se retira y vuelve a vomitar, ella levanta las manos y se retira el sombrero y la máscara el participante 4 la mira y grita fuertemente y se retira hacia la pared.</p>	<p>sentidos, en primera instancia su fijación estuvo sobre el personaje luego esto los llevó a relacionarse con los materiales que componían la experiencia, en donde su percepción visual los llevo a la activación de la Cinestésica, Háptica, visual y por último auditiva.</p> <p>No obstante, con el niño de enfoque se presentó una alteración en el reconocimiento de los elementos referidos a la espacialidad, probablemente se encontró un sobre estímulo sensitivo que llevo al niño a entrar en un estado de rechazo y temor sobre este, manifestándolo corporalmente a través del vómito y la orina.</p>
--	--	--	---

	Cinestésica	La docente ingresa nuevamente al participante 4 este intenta salir, pero la docente se lo impide, este inmediatamente se ubica en una de las esquinas del salón esto la maestra ingresa al espacio los cuenta y se dirige hacia el participante 4 lo toma y lo sienta en un extremo de la instalación de la experiencia (...) la profesora le acerca un poco de café y el participante 4 golpea su mano.	Se infirió a partir de los comportamientos del niño que se presentaba un bloqueo o rechazo frente a lo que observaba y por lo tanto la maestra lo forzó a estar en el espacio y lo dirige hacia ese lugar que no lo hace sentir cómodo, aquí la comunicación no verbal es un factor que irrumpe la particularidad del niño.
	Háptica	Tras terminar la experiencia la maestra se acerca y le dice: “debemos irnos” el niño reacciona con movimientos bruscos aferrándose al totumo donde reposan las semillas y al tratar de levantarlo el participante 4 se aferra al totumo y se lanza al piso y empieza a llorar y a gritar que “no, no, no, no, no”, la maestra lo levanta y el participante 4 se va hacia el extremo del salón, la maestra corre hacia el tratando de quitarle el totumo una de las artistas la mira le dice: “no es necesario que haga eso, si él quiere permanecer en el espacio, puede hacerlo”	En este momento se rompe la comunicación que el niño ha logrado con el objeto y se recurre al movimiento como un estamento de atención. En esta instancia se observa como el niño ha logrado establecer una modulación sensorial a partir del objeto y entrar en un estado de tranquilidad, no obstante, la maestra irrumpe y por la premura no se detiene a reconocer lo que sucede con el participante 4 y lo direcciona hacia un estado de inestabilidad sensorial que termina en llanto.

		<p>No obstante la maestra dice: “no” y cuidadosamente retira el totumo de las manos del participante 4 y deposita el contenido en el centro de la instalación, el participante 4 corre a buscarlo, pero la maestra se interpone en su camino, lo toma en sus brazos y se encamina hacia la puerta, el participante 4 empieza a llorar nuevamente y a gritar estrepitosamente a la vez que extiende los brazos hacia el espacio de la experiencia fijando la mirada en una de las artistas.</p>	
	<p>Auditiva</p>	<p>El participante 4 sigue inmóvil mirando fijamente al parecer su pie o el café que yace sobre el suelo, esta absorto en sí mismo no le presta atención a nada de lo que sucede, la participante 6 se acerca y lo mira, pero el participante 4 no se mueve, solo se ve correr sus lágrimas por las mejillas y al percatarse que la participante 6 está frente de él, grita.</p> <p>Cuando el relato de la experiencia llega al punto en que el espantapájaros va a entregar las semillas que yacen en su bolso y las agita de un lado al otro y</p>	<p>En este momento el participante 4 se encuentra en un estado de bloqueo sobre las entradas sensitivas, no obstante al escuchar o recibir un estímulo auditivo el niño da apertura a reconocer que es lo que sucede sobre el espacio y las formas que han invadido su espacio cotidiano, permitiendo entrar en vinculación con lo que está sucediendo a su alrededor. En donde el participante 4 presenta una posible selectividad sobre el estímulo recibido que le permitió interactuar</p>

		estas suenan al chocar con los totumos y las empieza a dejar caer en el espacio una de ellas rueda hasta el participante 4, quien entre sollozos la mira y tímidamente extiende una de una de sus manos y la toma, la próxima a uno de sus ojos, luego la baja a su nariz, se detiene y luego la pone sobre su boca y para después depositarla en el suelo	con elementos de su entorno, siendo la exterioridad un elemento que marca la distancia entre la proximidad con el participante 4.
	Visual	El participante 4 en ese momento levanta la cabeza y empieza a observar todo lo que está ocurriendo a su alrededor, ladea la cabeza, pero yace inmóvil en el mismo lugar, pasan como 4 u 8 minutos y el participante se levanta y empieza a tomar las semillas que están próximas a él luego se sienta, se abre de piernas las coloca en el suelo y crea como una barrera de protección con sus piernas y lentamente empieza a tomar manotadas de café y empieza a cubrir las semillas	Al establecer atención con un estímulo externo, el participante 4 fija su atención sobre el objeto y lo observa detalladamente, es decir en este momento el niño estrecha su foco de atención sobre el objeto, en donde encontramos una relación. -objeto que según Lévinas las relaciones entre el sujeto objeto se imbrican en un ser desde la exterioridad y su relación determina la forma en que se auto reconoce o se muestra ante el exterior.
	Clandestinidad Ocultamiento-ser o no ser	el participante 1 se acerca al espantapájaros y le toca el pelo y sale corriendo, luego empieza a ocultarse entre el maizal (suspendible en hilo trapillo) y se toma las manos y mira por entre los hilos, luego corre	En este juego de ocultamiento el niño establece nexos con el espacio y los otros a partir de la exterioridad y las posibilidades que le brinda el objeto entablando un diálogo

		<p>hacia el espantapájaros y grita, repite la acción varias veces y empieza a recorrer lentamente el recuadro de la parcela y con uno de sus pies roza el café al ver esto un grupo de niños se suman y empiezan a entrar y salir de los suspendible hasta que la participante 1 se detiene y toma el café entre sus pequeñas manos</p>	<p>discontinuo que se basa en el ocultamiento pero que en realidad cada uno sabe en donde se halla el otro, estableciendo los principios relacionales entre sujeto-objeto-sujeto.</p>
	<p>Interacciones del niño con el otro</p>	<p>El participante 5 esboza una sonrisa y empieza a moverse en el suelo. El participante 3 le da un beso en la frente y se marcha. La participante 5 se sienta y comienza a recoger café y va y se los coloca en los pies al participante 3.</p> <p>La participante 6 se acerca y lo mira, pero el participante 4 no se mueve, solo se ve correr sus lágrimas por las mejillas y al percatarse que la participante 6 está frente de él, grita.</p> <p>El participante 3 al ver esto se sienta frente a él y realiza la misma acción, el participante 4 lo mira y tímidamente parece que esboza una sonrisa, el participante 3 se levanta y</p>	<p>En esta situación se presentó como el material-objeto el agente mediador en la manifestación empática y emocional que le despertaba el encuentro del niño con su par y aquí se establece un elemento relacional que parte de la forma en que el niño reconoce las necesidades del otro desde sus propias inferencias centrando su atención en el otro.</p> <p>Dicho esto, se observa que a través del encuentro de los niños y las niñas con las materias estas son el intermediador entre sus pensamientos, acciones y deseos en donde la relación y la mediación del objeto construye</p>

		<p>trae un totumo y repite las acciones del participante 4, este empieza a llenar el totumo del participante 3 de café, viendo esto una la participante 6 se le aproxima lleva en sus manos un totumo, el participante 4 la mira y posa su mirada fija en el totumo, extiende su mano y la posa sobre este y la niña automáticamente se lo entrega, el participante 4 lo deposita en el suelo y empieza a trasladar la semillas al totumo y poco a poco a llenarlo de café, esto lo realiza repetitivamente una y otra vez, vacía el totumo y lo vuelve a llenar y su llanto cesa, los gritos desaparecen. El participante 4 se concentra durante toda la experiencia en las semillas y en el café y en el participante 3 al igual la participante 6 va y viene con café para que los dos pequeños puedan llenar las totumas</p> <p>El participante 4 se dirige hacia el participante 3 e intenta colocarle el sombrero del espantapájaros en su cabeza, el participante 3 le ayuda y se lo coloca por unos segundos, luego se</p>	<p>paulatinamente el rol dentro de la experiencia, es decir el ser otro a través del objeto o identificar la situación del otro y manifestar su sentir a través del objeto.</p> <p>A medida que los niños y las niñas interactúan a través del objeto, el niño manifiesta sentidos y formas de comprender y actuar frente a la situación que vive en vinculación constante con el otro y eso otro que los encuentra en la realidad ficcional y esos factores inciden de manera directa en la forma en que reaccionan ante los elementos externos, el participante 3 y la participante 6 han identificado el estado emocional del participante 4 y a través de acciones concretas le reconocen sus particularidades y están atentos a lo que le sucede procurando mantenerlo en calma.</p>
--	--	--	---

		<p>lo quita y lo arroja a un costado.</p> <p>el participante 4 vuelve a ingresar al espacio y esta vez es retirado del espacio, pero por la participante 6 y el participante 3, tras ellos sale la maestra</p> <p>el participante 4 vuelve a ingresar al espacio y esta vez es retirado del espacio, pero por la participante 6 y el participante 3 quienes colocan sus manos sobre el hombro y parte de la espalda del participante 4</p> <p>la participante 6 se le aproxima lleva en sus manos un totumo, el participante 4 la mira y posa su mirada fija en el totumo, extiende su mano y la posa sobre este y la niña automáticamente se lo entrega</p>	
Estética	<p>Apreciación estética del niño</p> <p>Evocación y formas de accionar del niño.</p>	<p>El participante 5 se sienta en la mitad de la parcela y se retira sus zapatos y las medias, y empieza a enterrar sus pies, luego toma una semilla la lleva a su nariz y se acuesta mirando hacia el techo y empieza a frotar sus pies contra la tierra (café) al igual que su mano izquierda, luego cierra los</p>	<p>El niño se sumerge en sí mismo y se dedica a percibir y procesar las sensaciones que le detona el material, en donde el objeto que le ha llamado la atención lo seduce y a la vez le da gozo y tranquilidad, permitiéndole entablar relaciones entre su interioridad y la</p>

		<p>ojos y abre la boca llevando la semilla a ella, pero no la come y tampoco se la introduce. El participante 3 se acerca y lo observa, luego se acuesta a su lado por unos segundos, luego se levanta y se acucilla cerca de su cara y comienza acariciarle el rostro. El participante 5 esboza una sonrisa y empieza a moverse en el suelo. El participante 3 le da un beso en la frente y se marcha.</p>	<p>exterioridad que presencia. En donde el otro es espectador de las acciones del otro y logra inferir el estado de pasibilidad que sin querer interrumpir comienza hacer testigo de eso que sucede y a la vez lo convoca a participar.</p>
	<p>Valor del desinterés estético Observación</p>	<p>El participante 4 se pega más a la pared, la participante 6 lo mira expectante y con su mano le hace un gesto de acercamiento, el participante 4 lo ignora, el participante 3 se va acercar y la auxiliar pedagógica le dice: “no, no, no” la artista le pregunta porque no lo deja acercarse y ella le responde lo golpea o lo empuja, él es muy violento y ni más juegos o cuentos o cosas que hagamos logramos que el participante 4 interactúe con los demás, los otros tres que también tienen enfoque pero no son violentos como él. Tras decir esto el participante 3, él es bravo, este bravo, pero se va a poner contento, abracémoslo,</p>	<p>En este momento se observa como el participante 4 está en un estado de alejamiento y bloqueo sensorial, en donde el participante 3 se percata del estado de que su compañero no quiere estar en ese lugar e infiere que esta bravo por algo. Esto nos permite indagar en que los niños y las niñas infieren e interpretan la situación a partir de su lógica y esto los lleva a reconocer los estados o características diferenciales de sus compañeros y dentro de su emocionalidad y empatía sienten la necesidad de reaccionar ante la situación.</p>

		pero la auxiliar pedagógica se interpone.	
	<p>Valor Simbólico</p> <p>Imaginación</p> <p>Transformaciones simbólicas realizadas por el niño.</p>	<p>El participante 2 toma el pico del cuerpo y extiende su mano y toma un puñado de café y lo coloca en el pico del cuervo, el cuervo realiza la acción de comer y los niños y las niñas que se encuentran a su alrededor empiezan a llevar café hacia el cuervo hasta que el participante 3 toma uno de los totumos y empieza a llenarlos de café y los lleva hacia el participante 2</p>	<p>El café es reconocido como un elemento asociado a la tierra, pero en esta interacción el niño trasforma el café en semillas y recurre a la alimentación del cuervo y es una acción que se amplifica en la interacción de los niños y las niñas al imitar la acción.</p>
	<p>Interacción con los materiales</p>	<p>El participante 4 toma los dos totumos y se queda inmóvil, cierra sus ojos y coloca el dorso de su rostro sobre estos, suspira y se queda ahí durante un periodo, abre los ojos se sienta y empieza a seleccionar las semillas y a separarlas del café así permanece en concentración durante el tiempo que le queda de experiencia.</p>	<p>Se observa como el participante 4 encuentra una autorregulación a partir de su interacción con el material ofreciéndole un lugar de confort y mesura emocional en relación a los otros.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Matriz observacional 6 (MO 6)

Unidad de análisis: Experiencia artística			
Definición conceptual: La Experiencia artística puede ser suscitada por el devenir de cualquier espacio elaborado o no elaborado por el hombre, puede ser intencional o no intencional, donde el sujeto pone su organismo somático al alcance de la interacción constante con el entorno (Dewey, 2008).			
Definición operacional: La Experiencia artística se constituye como la suma de expresiones sobre el material creativo que incide directamente sobre la producción de sentidos que paulatinamente desarrollan pensamientos, acciones y actitudes capaces de significar, transformar, reconocer y re significar las condiciones propias del sujeto.			
Nombre de la experiencia artística: Bochica- IE	Durabilidad: 60 minutos	Artistas: JFCR- PALV	Campos Disciplinares Artes Escénicas Artes Visuales- fotografía
Contexto (lugar, tiempo, población, número de participantes, características poblacionales, entre otros)			
El acunar se encuentra ubicado en el barrio Britalia de la localidad de Kennedy, en el sector se presentan un alto índice de delincuencia común y de población emigrante tanto del interior del país como de Venezuela, a su vez el acunar está rodeado por una amplia gama de empresas entre las que destaca: fábricas de arepas, vidrierías, talleres de ornamentación, fábricas de sillas para oficina, talleres de mecánica, fábrica textil y dos deshuesaderos de vehículos (según información brindada por la comunidad) del mismo modo el Acunar brinda atención a población que desarrolla su trabajo en la central de Corabastos. Los niños y las niñas atendidos poseen características socio-económicas similares muchos de ellos provienen de familias parentales y madres solteras cabezas de hogar, hay dos casas de niños en medidas de protección por desplazamiento forzado en todo el acunar, seis en vigilancia permanente por parte del acunar por desnutrición y sospecha de abandono por parte de padres.			
Principios temáticos de la experiencia			
Tema	Intencionalidad Artística:	Análisis frente a la temática/intencionalidad.	
El patrimonio arqueológico como forma de acercar a los niños y a las niñas a la historia de su territorio.	Evocar un espacio natural, específicamente un campo arqueológico que contiene vestigios muiscas, a partir de un dispositivo con materia textil y material orgánico que provoquen en los niños y las niñas, el juego y la interacción, de manera que signifiquen y/o transformen este espacio desde sus intereses.	Se presenta una relación entre la temática y la intencionalidad, debido a que el tema parte del patrimonio arqueológico y la intención traspone la temática generar en elementos artísticos articulados a una narrativa de los vestigios muiscas, en donde se pretende traer a la memoria o crear elementos de la nada a partir de insinuaciones que en lazan la realidad con la ficción artística.	

Objetivo: Evocar espacios propios de la casa para lograr visibilizar las formas de otredad que transitan en los niños y las niñas.

Análisis sobre el objetivo: El objetivo plantea hacer aparecer o hacer recordar elementos que yacen en la casa de los niños y las niñas, para así dar visibilidad a las maneras en que los niños y las niñas manifiestan la otredad o identifican la imagen del otro o sus representaciones, a partir del vínculo con situaciones propias de su espacio familiar.

Descripción Breve de la experiencia:

- Inicio de la experiencia: Los niños y las niñas serán abordados en su salón, donde el Arqueólogo llevará consigo el libro de IE y con este les mostrara hacia donde deben dirigirse, para ello utilizara la mesa de luz, con el fin de proyectarles a ellos los pictogramas y formas que deben ser hallados para lograr encontrar la momia de Piraqá.
- Ingreso a la carpa arqueológica: El arqueólogo desplazará a los niños y las niñas, junto con la maestra y en ese lugar se hallará el otro arqueólogo quien recibirá a los niños, las niñas y a su jefe. Donde preparara a los niños y las niñas para ingresar a la zona de excavación, allí les entregara los pinceles o brochas.
- Exploración de la zona arqueológica: Los niños y las niñas ingresaran a cueva muisca, la cual estará iluminada con luz ultravioleta y se podrán ver los símbolos que están inscritos en las paredes, los niños y las niñas los examinaran y luego se pondrán a excavar para poder hallar los pictogramas que orientan el camino hacia la tumba de Piraqá. Al encontrar los pictogramas en compañía de los arqueólogos construirán una forma que les dirija hacia la tumba, en este momento uno de los arqueólogos se asusta y sale de la cueva (pretexto para tomar la marioneta de Piraqá).
- Encuentro con Piraqá: Tras diseñar la figura, la cueva se ilumina y aparece la tumba de la momia de Piraqá, la cual es destapada cuidadosamente por el arqueólogo y los niños y las niñas y al darle la luz Piraqá cobra vida, mira a los niños y las niñas y los saluda, luego se hace consciente de donde se encuentra y les empieza a narrar la historia de Bochica cuando esto está sucediendo, aparece una voz de la nada y es el dios Bochica, quien en compañía de Piraqá, les cuentan la historia Qua Aba (historia del maíz)
- 5. Cierre: tras haber escuchado la historia, la voz del dios Bochica desaparece y Piraqá en agradecimiento de haberle despertado les obsequia a los niños y las niñas la seña del maíz y así los despide, tras entregarles el signo, Piraqá vuelve a su tumba y el arqueólogo, muy asombrado sale con los niños y las niñas del espacio para dejarlos nuevamente en su salón. IDARTES 2019 (Informe de planeación y Experiencia artística)

Sujetos a observar: niños entre los 4 y 5 años

Principio Orientador	Sub Categoría-Indicador	Descripción de la situación	Análisis
Espacialidad	Percepción del espacio.	Los niños y las niñas miran por las ventanas, pero la artista se oculta y los niños y las niñas empiezan a	El reconocimiento del espacio se presenta a través de la interlocución de

	<p>Reconocimiento del espacio experiencia</p>	<p>preguntarle a la otra artista “y tu hermana se fue” la artista empieza hablar con un acento extraño y dice: “yo no tengo hermanas, ustedes son los arqueólogos que han venido acompañarme a la excavación” los niños y las niñas la miran extrañados. La artista le dice “disculpen no me he presentado soy la doctora Pavloski y estoy muy preocupada se sienta en el suelo y los niños y las niñas se acercan, he perdido algo valioso, la participante 2 se acerca y le acaricia el rostro y recuesta su cabeza sobre el hombro de la artista “cálmate, te ayudamos” y mira sus compañeros, los niños y las niñas empiezan a buscar por el salón, pero no saben que buscan, El participante 1 mira, no busca nada.</p>	<p>los niños y las niñas con una de las artistas o agentes culturales. Al escuchar su acento, los niños y las niñas manifiestan a través del gesto facial extrañamiento sobre lo que presencian, en ese momento la exterioridad los convoca y rompe un poco las barreras del yo céntrico muy marcado en las maneras de interacción de los niños y las niñas, la interlocución sitúa a los niños y las niñas en relación a un ser extraño a ese otro que no es igual a sí mismo.</p>
	<p>Cinestésica</p>	<p>Cuando aparece el personaje de la doctora Julieva, quien se estrella con la puerta antes de entrar, (este personaje lleva consigo las gafas puestas sobre la cabeza) los niños y las niñas se ríen, ella ingresa sobándose la frente, en ese momento el participante 1 se levanta y se acerca la mira detenidamente, ella se</p>	<p>El movimiento en este momento de la experiencia genera curiosidad e incita al juego entre los niños, las niñas y la artista, en donde la acción se convierte en el medio de interrelación entre los niños, las niñas y la artista. Dicho esto, el rostro, el objeto se convierten en un</p>

		<p>dirige a uno de los niños y las niñas diciendo: “doctora Pavloski me he golpeado contra la puerta, pero mire lo han encontrado” el participante 5 se tapa la boca y se ríe, la artista dice: “doctora” luego la otra artista le dice: “doctora Julieva, acá estoy, póngase sus gafas la doctora Julieva le dice: “las he perdido no las encuentro” los niños y las niñas empiezan a saltar y a gritar ahí están y señalan su cabeza la artista mira al techo, los niños y las niñas le dicen no, en ese momento el participante 1 se acerca la hala de un brazo hacia él, retira las gafas de la cabeza de la artista e intenta colocárselas. La artista lo permite, se coloca las gafas y al ver al niño le dice: “doctor, es usted como esta” el niño se ríe</p>	<p>medio de interlocución entre los niños y las niñas, el objeto y la artista (agente cultural) creando un signo común que se va significando a medida que los niños y las niñas van interlocutando.</p>
	<p>Háptica</p>	<p>El participante 1 se dirige hacia su lugar recoge el pergamino y empieza a recorrer el lugar mirando lo que hacen cada uno de sus compañeros (es como si supervisara lo que realizan los otros)</p>	<p>El objeto se convierte en un medio de interrelación entre los niños y las niñas entablando una relación de sujeto-objeto que empieza a construir unas formas de relación entre los niños y las niñas que parte del objeto y el sentido que ellos le dan.</p>
	<p>Auditiva</p>	<p>La participante 2 se separa de la artista y se</p>	<p>La interlocución, la pregunta, fue un</p>

		<p>coloca frente a ella y le dice: “te podemos ayudar, pero no sabemos que buscar” la artista los mira, se levanta y dice: “verdad, debo tener, tener como dicen ustedes y empieza hacer ejercicios de respiración y los niños y las niñas empiezan a decir cosas. El participante 3 “respirar” el participante 4 “calor” participante 5 “cantar” hasta que la participante 2 tímidamente dice: “calmarse” la doctora Pavloski la mira y dice “si, eso, eso” debemos irnos, pero la doctora Julieva no aparece. Tras decir ello la participante 2 dice “aahh era la que se fue” se acerca a la puerta y empieza a llamarla, al ver esta acción los niños y las niñas se juntan y empiezan a llamarla, la docente los mira complacidos, pero sigue mirando fijamente a el participante 1, quien por un momento se levanta, pero luego se vuelve a sentar.</p>	<p>detonante para entablar una relación directa desde el ser externo, en donde la interlocución de los niños y las niñas con el agente cultural reivindica a ese otro que le es ajeno, que le es distinto. Manifestando la otredad a partir de mostrar el rostro como un rasgo de la presentación de sí ante la situación, a la vez que a través de la complicidad los niños y las niñas entran en el espacio lúdico-ficcional y con cada una de las acciones que realizan co-crean los aspectos significativos para sí dentro del espacio.</p>
	<p>Visual</p>	<p>El participante 1 está concentrado en el pergamino, se acerca y le dice: “sabes el camino” el participante 1 la mira y mueve su cabeza dibujando un sí y señala una línea en el pergamino, así que la artista mira a su compañera y se percatan que el participante 1 estaba</p>	<p>El objeto al parecer ha seducido al participante 1 y la serie de imágenes que este contiene lo llevan a entablar un diálogo desde la gestualidad, en donde la palabra paso a un segundo plano, fue la acción que</p>

		<p>interesado y no estaba siendo violento con ninguno de sus compañeros, a su vez se hallaba tranquilo y no se había molestado, ni grita y tampoco había realizado alguna acción que molestase al grupo o a la docente. Ante ello la artista dice: “vamos a ir a la zona arqueológica, pero al único que fue capaz de entender el pergamino y conocer el camino es el participante 1, así que vamos a ir a la zona de excavación, pero debemos seguir las indicaciones del participante 1” el participante 1 se levanta, abre sus ojos, levanta el pergamino y valiéndose nuevamente del gesto, hace el gesto de seguirlo, vuelve a mirar el pergamino.</p>	<p>suscito el objeto la que instaura una forma de interactuar entre los niños y las niñas, en donde la gestualidad se entrelazo entre el cara-cara que se mediaba por señas, gestos que le indicaban a los niños y las niñas, en que forma debía ser reconocido y habitado el espacio de la experiencia, tras esto el gesto se convierte en un signo que cobrea sentido y significado en el entramado de significados que los niños y las niñas construyen al interior en la realidad ficcional.</p>
	<p>Clandestinidad- Ocultamiento- Ser o no ser</p>	<p>El participante 1 va a depositar el pergamino, pero la docente ingresa y toma algo del mueble, el participante 1 se dirige a ella y le muestra, la docente lo ignora por completo, el participante 1 la sigue y pronuncia varias veces la frase de [sic] “omida” la docente se voltea toca su cabeza y lo aparta.</p>	<p>En esta situación se manifiesta no un juego sobre el ocultamiento, por el contrario, se observa como la maestra invisibiliza al participante 1, volviéndolo inexistente ante su mirada, esto para el niño puede representar rechazo por parte del docente debido que por su etapa de desarrollo no comprende a cabalidad en porque</p>

			la docente lo aparta y ni siquiera voltea a ver lo que él le señala.
	Interacciones del niño con el otro	<p>El participante 1 se levanta, abre sus ojos, levanta el pergamino y valiéndose nuevamente del gesto, hace el gesto de seguirlo, vuelve a mirar el pergamino y detiene al grupo con la mano, los niños y las niñas se detienen, luego señala a la participante 2, 4, 6 y 7 y les hace el gesto que se acerquen, ellos se acercan, les muestra algo en la hoja y pone el dedo sobre el pecho de cada uno, los niños y las niñas lo miran y miran su pecho se ríen y luego dicen “sí, señor” en ese momento las artistas, ni la docente entendieron que sucedía, pero los niños y las niñas, sí.</p> <p>El participante 1 al verlos abre sus ojos, los toma y los mira y dirige su mirada al pergamino, deposita el pergamino en el suelo y coloca una de las fichas sobre este, la participante 2 se agacha junto con él, el participante 1 le señala algo en el pergamino, la participante 2 se levanta y se dirige al participante 8 y le dice: “ lo encontré, pero debemos buscar con que sacarlo” el participante 8 se levanta y sale y busca en una caja que está debajo de</p>	<p>Las interacciones y las formas en que los niños y las niñas se relacionaron estuvieron mediadas por el objeto en donde la interpelación o la interlocución se manifestaba a través del gesto que este les suscitaba, generando en los niños y las niñas una forma relacionarse a partir de inferencias o códigos que solo ellos comprendían dentro de la realidad ficcional que iban construyendo paulatinamente.</p> <p>Dicho esto, las relaciones entre los niños a partir del objeto establecían una respuesta que se derivaba de los propuesto por esos otros y al recibirla los niños la regresaban</p>

		<p>la mesa de la profesora y saca unas ollas</p> <p>El participante 1 ve esto y hace el gesto con su mano, luego se sienta en la zona de excavación, deposita el pergamino, lo ve, coloca un puñado de tierra sobre este, lo mira y se acerca a este cierra sus ojos, sonrío y suspira, luego empieza a excavar, la participante 2 le entrega una de las fichas, la excava con ella y empieza a depositar todo sobre el pergamino luego lo alza y se dirige a las artistas y les muestra lo hallado. Cada una le pregunta que ha encontrado y Steven responde: [sic] “omida” tras mostrar y decir esto se marcha e ingresa nuevamente a la zona de excavación.</p> <p>Los niños y las niñas, al ver esto cada vez que realizan algo o construyen algo, se dirigen al participante 1 para que él lo observe (es como si buscaran aprobación de él) el participante 1 cada vez que es requerido se levanta y se dirige hacia sus compañeros mira lo que están haciendo, observa lo que le señalan, la mira el</p>	<p>con otro sentido o amplificando cada una de las acciones propuestas que eran interpretadas desde las múltiples relaciones que se instalaban alrededor del objeto.</p> <p>Y este objeto decreto roles entre los niños y las niñas, en donde el participante 1 adquiere un rol de liderazgo designado por los mismos niños y niñas, a partir de ello se puede observar cómo los niños a través de la relación que instauran con el objeto expresan y materializan sus imaginarios y allí en la interlocución con el objeto que vincula un juego colectivo permitió que el ser de cada uno de los niños</p>
--	--	---	---

	<p>pergamino y asiente con la cabeza y se vuelve a retirar. Esto se realiza durante toda la experiencia.</p> <p>El participante 1 mira el pergamino y se dirige al participante 10 y a la participante 2 y los toma del brazo, ellos lo miran los ubica frente a la mesa y el participante 1 deposita la ficha en la mesa, el participante 10 y la participante 2 inmediatamente salen hacia la zona de excavación y empiezan a recoger las fichas y a llevarlas a la mesa, algunos de los niños se resisten otros se levantan y empiezan a recogerlas, a medida que el participante 10 y 2 realizan la acción los demás niños se levantan y empiezan hacer lo mismo (es como si los niños supieran que deben obedecer a el participante 1 sin discutir) solo hay cinco participantes que se resisten, el participante 1 al ver esto se dirige hacia donde ellos están y se pone en frente, los mira y emite un fuerte aahh, los niños lo miran , el participante 1 toma el pergamino y les dibuja un círculo, luego se agacha toma una ficha y señala la mesa, la participante 12, se levanta</p>	<p>se expresara y se revelara.</p> <p>Entre las distancias y discontinuidades que se presentaban alrededor del objeto fueron estas las que posibilitaron desde la exterioridad las formas en que los niños y las niñas se relacionaban con ese otro distinto.</p> <p>En este sentido se observa en cada una de las interacciones como el objeto posibilito la exteriorización del ser y de los imaginarios de cada uno de los niños y las niñas, en donde la interacción con el otro fue el descubriendo de cada uno de los sentires de los niños y las niñas que ejecutaba o materializaba su sentir a partir de la acción o la manipulación del objeto.</p>
--	---	---

		<p>y empieza a recoger, el participante 13 se resiste pero el participante 14 lo toma y señala el pergamino, el participante 13 hace un gesto de disgusto pero se agacha y levanta las fichas y se dirige hacia la mesa, todos los niños han depositado las fichas en la mesa de análisis, luego el participante 1 se dirige hacia la puerta y con la cabeza les hace un gesto de salida, señalando el salón, cada uno de los niños empieza a salir hacia el salón de al lado</p>	
Estética	<p>Apreciación estética</p> <p>Evocación y formas de accionar del niño.</p>	<p>El participante 1 extiende sus manos cuidadosamente para tomar un pergamino, así la doctora Pavloski se lo entrega y el cuidadosamente lo coloca sobre el vidrio de la ventana para observarlo, luego cuando la Doctora Julieva les comienza a narrar la historia descifrando cada uno de los símbolos, El participante 1 se acerca y señala uno de los símbolos y le valiéndose del gesto le señala a la doctora Julieva “circulo y mano” la doctora asienta con la cabeza y el participante 1 se dirige a un rincón del salón y empieza hacer figuras en el suelo y a dibujarlas en el aire</p>	<p>La apreciación estética fue definida a partir de las relaciones que el niño establecía con el objeto a través del juego, en donde este no restringía las formas en que el niño manipulaba o interpretaba el objeto, puesto que este era el catalizador para relacionarse desde si con el colectivo.</p>

	<p>Valor del desinterés estético</p> <p>Observación</p>	<p>El participante 8 rompe en llanto, el participante 1 se levanta de su rincón y se dirige hacia donde se halla el participante 8 lo mira y le hace gestos (extiende sus años y frunce un poco el ceño, como si preguntara que es lo que sucede) el participante 8 lo mira y dice: “me quitaron la ficha” el participante 1 lo mira, pone su mano sobre la cabeza del participante 8 y saca de su bolsillo una ficha y se la entrega y con la cabeza le indica que vuelva a la excavación, el participante 8 se seca las lágrimas sonrío e ingresa</p>	<p>El desinterés es reconocido desde la observación puesto que el participante 1 se encuentra atento a las situaciones que suceden al interior de la Experiencia artística y es esto lo que le permite reconocer las situaciones que alteran o generar tipos de emocionalidad de sus compañeros a partir de las interacciones o vinculaciones que genera con el objeto.</p>
	<p>Valor simbólico</p> <p>Imaginación</p> <p>Transformaciones simbólicas realizadas por el niño.</p>	<p>Los participantes 9 y 10 han creado una zona propia han retirado tierra del centro de la excavación y la han depositado a un lado del espacio y lo han delimitado con sus piernas mientras ellos se convierten en otra zona el participante 6 y 7 llevan y traen objetos y tierra y cada vez que depositan uno en esta pequeña zona los niños y las niñas se toman de las manos y realizan un giro y dicen “olele, olele” luego se sueltan y cada vez que se realiza esta acción los niños y las niñas hacen lo mismo. (creo que este puede ser un</p>	<p>Aquí, los niños y las niñas realizan una trasposición de su particularidad hacia la exterioridad, dejando entre ver elementos propios de su realidad particular en donde cada uno compartía elementos culturales comunes y los integran al entramado de signos y acciones que transitan en el espacio experiencia.</p>

		canto o arrullo propio de su región)	
	Interacción con los materiales	<p>El participante 1 realiza la excavación con una mano, porque no se permite soltar el pergamino</p> <p>la participante 2 y se las enseña ella las toma y se dirige al participante 1, el las mira y hace un gesto que no, la participante 2 se va a retirar y el participante 1 la hala del brazo y toma una olla, la pone sobre el pergamino y toma la ficha y la introduce en la olla y luego le echa tierra, luego toma retira esto de sobre el pergamino, lo toma y se retira a un rincón llevando consigo los elementos traídos por la participante 2</p> <p>El participante 1 se queda quieto en ese momento una de las artistas se dirige a él y le dice: [sic] “omida” y toma un poco de tierra y la lleva a su boca y dice “rico” el participante 1 le sonrío e ingresa nuevamente a la zona de excavación.</p>	<p>El objeto dentro de la experiencia tuvo una significación importante para los niños y las niñas, puesto que este fue el elemento transversal en cada una de sus interacciones y a través de este creaban y co-creaban la realidad ficcional que estaba permeada por sus sentires y por los elementos externos que asociaban con los elementos internos de la experiencia. Siendo el objeto el elemento que a partir de la exterioridad describía el rostro de ese otro que compartía códigos comunes desde el estamento de la realidad lúdico-ficcional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Matriz observacional analítica MOA

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ OBSERVACIONAL ANALITICA MOA - EXPERIENCIAS ARTISTICAS 2018-2019					
ATENCIÓNES EN ÁMBITO INSTITUCIONAL					
Experiencias artísticas 2018 (Alebrijes un viaje hacia la luz, Gea- Tierra y Gea - Argua)					
Modalidad- Laboratorio Artístico					
Tema: los temas de las experiencias artísticas se centralizaron en la adecuación del espacio y en la exploración de la luz como materia que propiciaba el encuentro entre los niños y las niñas.					
Intencionalidad: La intencionalidad de las experiencias partían de los objetivos territoriales y de las intencionalidades del artista en relación a lo que buscaba en el espacio experiencia					
Categoría	Principio orientador – Sub categoría	Indicador	Generalidad	Factores	Análisis
Primera infancia					
Experiencia artística	Espacialidad	Reconocimiento del espacio experiencia	La espacialidad fue reconocida al interior de las experiencias artísticas desarrolladas en la modalidad de laboratorios artísticos desde el reconocimiento del espacio en donde los niños y las niñas involucraban todos sus sentidos, a la vez que construían juegos colaborativos a partir del tacto y del acompañamiento mutuo para transitar por espacio que se encontraba en penumbra	Cinestésico	El movimiento se convierte en una forma de percibir al otro materializada a través de la imitación en donde se reconoce como los niños y las niñas, a partir de su corporeidad materializan su imaginario, y crean modos de comunicación a través de la creación de un signo corporal que se materializa en el gesto y este se convierte en un medio de interacción entre el niño y la niña. Por lo tanto, la palabra articulada desaparece y es reemplazada por el gesto, en donde el

						niño reconoce al otro desde la imitación y el juego.
					Háptico	El objeto se vuelve un mediador entre el espacio físico y el espacio mental del niño, en donde este le permitió al niño manifestar su sentir en relación al espacio, al otro, al entablar una relación con los otros a partir del objeto y los movimientos que este le suscitaba. Siendo su percepción sobre el objeto y el otro un medio de comunicación constante. El objeto o el material propio de la experiencia se convierte en medio para materializar sus interés y emociones en donde se puede visibilizar el cuidado y la protección que este le puede suscitar

						al asociarlo con actos que pueden suceder en su realidad tangible.
					Auditivo	El sonido sea emitido por el niño o la niña o por un artefacto incide en como ellos se relacionan desde la palabra y como la palabra determina la acción que el niño y la niña realizan sobre el espacio, el objeto o el otro. No obstante, las acciones que los niños y las niñas ejecutan en el espacio están determinada por sus referentes particulares que se ponen en dialogo mediante el juego y las interacciones con los objetos y materiales presentes en el espacio.
					Visual	La visual es un factor determinante en las formas en que los niños y las niñas se relacionan y

						reconocen el mundo a la vez que a partir de la conexión que instalan desde lo visual, les permite desarrollar o generar acciones sobre los otros o por intereses particulares, lo que evidencia que los niños y las niñas poseen criterios propios y poseen la capacidad de tomar decisiones sobre una situación.
		Valor simbólico	Imaginación	Los elementos a primera vista se convierten en el detonante de referentes y asociaciones que realizan los niños y las niñas con objetos o elementos que reconocen en el mundo de las formas, no obstante, esas formas están asociadas uno a su realidad y dos a su imaginación y es esta la que le permite recrear desde su lógica el	Transformaciones simbólicas realizadas por el niño	Son dadas por el espacio y la relación de la luz, lo que les evoca o detona un recuerdo propio de su realidad el cual vinculan al interior de la realidad ficcional, permitiéndoles reconocer las similitudes entre los relatos particulares a partir de la interacción del objeto que adquiere una significación particular y

				mundo que habita.		colectiva dentro de la Experiencia artística.
	Alteridad	Ocultamiento	Ser o no ser	<p>Los objetos existentes al interior de la experiencia les permitieron a los niños y las niñas aparecer y desaparecer. Siendo el ocultamiento un medio para existir o no existir ante la mirada de los otros, esto establecía una forma de interacción entre el material, el niño y el otro en donde este a la vez que se ocultaba se convertía en cómplice del ocultado, para generar sorpresa y reconocimiento de la existencia del otro dentro del espacio o la realidad que ellos planteaban a partir del juego.</p>		<p>Estos elementos no solo le permitían al niño ser reconocido por el otro, sino que permitió que el niño enfatizara en la observación de su propio ser al reconocer cada una de las partes de su cuerpo al visibilizarlas paulatinamente y esto no solo repercutía en el mismo sino en el descubrimiento de sí ante el otro. Los juegos de ocultamiento le hacen entender al niño su capacidad de existir ante la visualidad del otro, en este instante de la experiencia se presentó una relación de atención entre la maestra y la niña, en donde el ocultar a la niña y reencontrarla</p>

						le posibilita a la niña hacerse visible o existente ante la mirada de la maestra, en el acto de ocultamiento se establece un principio de alejamiento y cercanía con el otro.
		Valor del desinterés estético	Observación	Parte de los referentes que los niños y las niñas poseen sobre las formas, al interactuar con elementos que no están dentro de sus representaciones les genera desinterés.		El desinterés parte de la observación y del reconocimiento de las formas, lo que les propicia a los niños y las niñas entablar asociaciones con los objetos, sino se encuentra una imagen de referencia el niño no encuentra elementos de asociación entre lo que ve y lo que conoce, esto genera que el niño no muestre interés sobre algunos elementos propios de la Experiencia artística.
		Espacialidad	Interacciones del niño con el otro	El espacio se convierte en el medio de tránsito para generar		El elemento u objeto al interior de la experiencia le posibilita al

				<p>relaciones de complicidad que le posibilitan a los niños y las niñas encontrar otros medios de relación entre ellos a la vez que reconocen maneras de habitabilidad desde las acciones físicas (juego) en donde recrean o imitan sonidos, movimientos que emergen a partir de la exploración y comprensión del espacio que habitan</p>		<p>niño generar una interpretación sobre lo que ve, identificando rasgos asociados con elementos que reconoce y a la vez los interviene desde lo que le gustaría que fuera o como lo identifica. Por lo tanto, las interacciones de los niños y las niñas están mediados por el acontecimiento o que emerge dentro de la experiencia a través de los elementos que la componen, en donde el niño reconoce las características que los diferencia, pero a la vez dentro de esa identificación no encuentra ninguna relevancia para excluir o apartar a su acompañante del juego que se complejiza a medida que este le acompaña y lo modifica</p>
--	--	--	--	---	--	--

						desde sus referentes.
		Estética	Apreciación estética	Surge desde los espacios íntimos y de soledad del niño que encuentra en el espacio experiencia, ya sean estos por fracciones de segundos o algunos minutos, el niño al introducirse en sí mismo, empieza a establecer conexiones entre las formas que ve y las que reconoce, este elemento le posibilita al niño comprender que hay cosas en el afuera que no le son propias pero que pueden estar en relación con su existencia	Evocación y formas de interactuar del niño	Estas emergen a partir de la observación de los elementos y el espacio, permitiéndole a los niños y las niñas identificar los factores diferenciales de un espacio común, pudiese ser una situación, un objeto, materia o una palabra y este se presenta como un detonante en que los niños y las niñas encuentra un medio de interpelación de su realidad propia con relación a la realidad del otro.
Experiencias artísticas 2019 (El Lavatero, la siembra de los colores y Bochica- IE)						
Modalidad- Encuentros grupales/ territoriales						
Tema: Se desarrolló a partir del foco de investigación territorial que versaba en el patrimonio natural del territorio.						
Intencionalidad: Se desarrolló a partir del foco de investigación y de las provocaciones e interacciones que se pretendieron establecer con los niños y las niñas.						
Categoría	Principio orientador – Sub categoría	Indicador	Generalidades	Factores	Análisis	
Experiencia artística	Espacialidad	Percepción del espacio	Los niños y las niñas la reconocen la espacialidad inicialmente desde el campo visual lo que centra la acción	Cinestésica	El movimiento se vuelve una constante en cada una de las	

				<p>manifestada en el movimiento y el tránsito en relación al elemento (objeto instalativo de la experiencia) en esta instancia el niño relaciona lo que percibe y va construyendo la noción del espacio en el que se halla.</p>	<p>experiencias, si bien el ser humano está en movimiento constante, este al interior de las experiencias artísticas está determinado por la dramaturgia de la misma, siendo este afectado por la espacialidad y al ser afectado repercute de manera directa en las formas de relación de los niños y las niñas, en donde estos involucran los gestos faciales y corporales para poder entablar relaciones con los otros desde su propia corporeidad.</p>
					<p>Háptica</p> <p>El movimiento se presenta como un agente que convoca al otro para la materialización de acción conjuntas, es decir el niño o la niña invitan al otro a través de un</p>

						<p>movimiento, en esta instancia los niños y las niñas interlocutan a través de movimientos reemplazando la palabra por gestualidades que permiten reconocer sus capacidades corporales, a la vez que se ayudan mutuamente para la realización o ejecución de una acción.</p>
					Auditiva	<p>Se manifiesta en las relaciones que los niños y las niñas establecen con el espacio experiencia, es decir los niños y las niñas evocan sonidos a través de acciones concretas como el canto, la narrativa o imitación de sonidos onomatopéyicos que le suscita el objeto o el espacio en sí mismo. Llevándolo a reconocer y conocer al otro desde los sonidos que</p>

						este produce con su voz o con su cuerpo.
					Visual	<p>Emerge a partir de la observación que el niño y la niña establece sobre algo que le llama la atención, esta puede estar determinada no por los objetos, pero si por las acciones de los otros, que lo invitan a ser partícipes de una realidad co-construida.</p>
Alteridad	Espacialidad	Ocultamiento	<p>Se presenta no desde el espacio físico de la experiencia, sino por el contrario desde los elementos que constituyen la experiencia como los objetos, materias y materiales.</p>	Ser o no ser	<p>El estar visible lo invisible ante la mirada del otro, le propicia al niño y la niña entablar una relación desde el sí mismo, cuando los niños y las niñas se ocultaban mutuamente a partir de nichos creados por ellos mismo o por generar ocultamiento desde su imaginario se entablaba una relación desde el</p>	

						descubrimiento de la existencia del otro.
			Interacciones del niño con el otro	<p>En las experiencias desarrolladas en esta modalidad se manifiestan a partir de la instalación, los objetos y materiales de las experiencias llevando a los niños y las niñas a entablar relaciones desde el gesto (miradas, sonrisas, señalamientos entre otros) que llevan al niño a observar o que el otro hace para sí mismo en interrelación con el espacio en donde puede vincular o no al otro. Este factor influye en cómo el niño percibe la comprensión sobre lo que el otro hace y cómo este interactúa con los objetos, materias y materiales de la experiencia para poder involucrarse en la acción propuesta.</p>		<p>Las interacciones presentadas entre los niños y las niñas parten del objeto que se instala como el agente mediador entre el niño y el otro, instalando una relación entre la distancia y la proximidad, manifestando así una relación entre oposiciones un cara-cara que se entrelaza en la separación y la proximidad y es el objeto que posibilita una forma de interacción con el otro que le brinda la posibilidad a los niños y las niñas de identificar las características que los distinguen y son esas características que los distinguen que a la vez los aproxima y en esa identificación se dan a la</p>

						tarea de reconocer que aspectos le causan comodidad y satisfacción
		Estética	Apreciación estética del niño	<p>En esta modalidad surge de las formas en que el niño reconoce y asocia lo que observa a partir de su percepción sensorial, así que su presencialidad en el entorno de la experiencia surge a partir de las identificaciones que el niño realiza a partir de lo que conoce o lo que el otro le provoca a partir de una acción o una palabra. Así el niño logra construir diversos marcos de referencia desde lo que observa.</p>		<p>Los niños y las niñas se sumerge en sí mismo y se dedican a percibir y procesar las sensaciones que le detona el material, en donde el objeto que les ha llamado la atención los seduce y a la vez le da gozo y tranquilidad, permitiéndole entablar relaciones entre su interioridad y la exterioridad que presencia. En donde el otro es espectador de las acciones del otro y logra inferir el estado de pasibilidad que sin querer interrumpir comienza hacer testigo de eso que sucede y a la vez lo convoca a participar.</p>
		Valor del desinterés estético	Observación	Se presenta a partir de las acciones de los otros o los estados		Los niños y las niñas, reaccionan ante los

				<p>emocionales de los niños y las niñas, puede que los elementos existentes al interior del espacio experiencia les llamen la atención, no obstante, los niños y las niñas muestran preocupación por las maneras de habitabilidad de los otros y centran su atención en el accionar del otro.</p>		<p>estados emocionales de los otros, ante los objetos, ante las formas de ser de ellos mismos, generando espacios de convivencia desde la empatía reconociendo la emocionalidad del otro e intentando tramitarla desde una acción (caricia, suspiro o invitación al juego)</p>
		Valor simbólico	Imaginación	<p>La imaginación surge en la medida que los niños y las niñas tienen la capacidad de asociar o reconocer los elementos existentes en la experiencia con sus propios referentes.</p>	Transformaciones realizadas por el niño	<p>Los niños y las niñas reconocen algunas formas o las asocian con algunos de sus referentes particulares y los ponen en interacción con su mundo particular en relación al colectivo, transponiendo su particularidad hacia la exterioridad a partir de la manifestación de signos propios de su identidad como cantos, narraciones,</p>

						<p>relatos de vida (propios de su cotidianidad) al interior de la realidad ficcional que ha construido con el otro. Esto genera que a partir de los juegos que ellos mismos desarrollan reconozcan particularidad es de sí y del otro y convivan con ellas sin excluirlas.</p>
Convergencias entre los sistemas de la experiencia						
<p>Al analizar cada uno de los aspectos emergentes al interior de las experiencias se puede observar que al interior de la experiencia hay unos principios orientadores para su desarrollo. Estos parten que para el desarrollo idóneo de una Experiencia artística se requiere de un tema nuclear, que desencadena en la intencionalidad artística la cual responde a que se quiere provocar o suscitar con la experiencia, seguido a ello se necesita de una espacialidad ya sea física o construido y diseñada por el artista comunitario y esta debe estar regida por parámetros estéticos que permitan la creación de metáforas y la asociación reconocimiento de realidades de los niños y las niñas al interior de la Experiencia artística.</p>						