

¡Le cumplimos a

BOGOTÁ!




ARTES EN COLEGIOS



Aportes de las artes en la educación
inicial, desde la experiencia
del Laboratorio de Transiciones
en colegios de Bogotá

Equipo Laboratorio de Transiciones
Agosto - noviembre 2022
Programa Nidos-Idartes



2023



Alcaldía de Bogotá

Claudia Nayibe López Hernández

Alcaldesa Mayor de Bogotá

Secretaría de Educación del Distrito

Edna Cristina Bonilla Sebá

Secretaria de Educación

Mauricio Castillo Varela

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Liliana Marcela Álvarez Bermúdez

Directora de Educación Preescolar y Básica

Mónica Lovera Zuluaga

Inés Andrea Buitrago Romero

Líderes del equipo de Educación Inicial

Luz Betty Oñate Parra

Líder técnico del Convenio 3807060
desde Secretaría de Educación del Distrito

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte:

Catalina Valencia Tobón

Secretaria de Cultura

Instituto Distrital de las Artes - Idartes

Carlos Mauricio Galeano Vargas

Director del Idartes

Leyla Castillo Ballén

Subdirectora de Formación Artística

Liliana Martín García

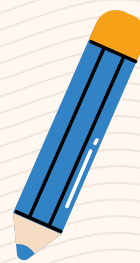
Responsable Programa Nidos

Carlos Eduardo Roa Vargas

Coordinador convenio

Fabián Bejarano Rodríguez

Apoyo administrativo convenio



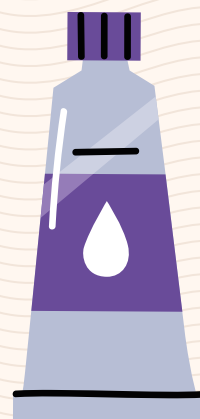
Ángela Paola Tapiero Hernández
Diana Fernanda Torres Valencia
Karen Alexandra Pérez Ríos
Ángela Castillo Rojas
Efrén Ramírez Bello

Equipo de acompañamiento artístico pedagógico
y de sistematización de las documentaciones

Danna Luz Ordoñez Arias
Leidy Magaly Vaca Mondragón
Juan Ramiro López Castañeda
Ana Lucero Vargas Yepes
Ruth Milena Olivella Ríos

Equipo de apoyo a la gestión

Nicolás Andrés Maldonado Guerra
Luis Felipe Lemus Chávez
John Edicson Naranjo
Engelbert Martin Pulga
Linda Janneth Navarro Castellanos
Jesica Marcela Santos
Lizeth Camila Bautista Torres
Natalia Sánchez Luis
Laura Velasco
Jorge Leonardo Montaña Garzón
David Villegas Bernal
Juan Sebastián Guerrero
Kelvin Gordon Blesgraft Jiménez
Jennifer Vanessa Medina Jiménez
Andrea Puentes Garzón
Haida Yanira Ramos Bernal
Vilma Ximena Sánchez Llerena
Lina Estefanía Mosquera
Tatiana Teresa Méndez Pabón
Estefanía Flórez Torres
Natalia del Pilar Peña Pinchao
Elsin Damián Ardila Virgüez
Heidy Eliana Mestra
Katherine Sánchez
Karen Andrea Rojas Vallejo
Jorge Esteban Carvajal Rueda
Maira Lizeth Avellaneda Pabón
Dayana Katherine Barragán
Cristian Camilo Montaña
Gabriel Eduardo González



Fabián Ernesto Clavijo
María Judith Rativa
Bibiana Carvajal Bernal
Cristian David Lesmes
Jeymmy Ruiz Cárdenas
Lady Amarillo
David Alejandro Quiroga
María Alejandra Leal Acosta
Sindy Lorena Viancha
Dayana León Rodríguez
Yutsy Dayana Giraldo
Freyman Camilo Abril Gómez
Tania Yined Güiza
ván Darío Nossa
Marisol Garay Solórzano
Raúl Andrés Rojas
Laura Natalia González
Jenny Paola Palma
Eduard Albeiro Moreno Torres
Sandra Milena Reyes Pardo
Diana Carolina Cortés
Juliet Valentina Gordillo
Deicy Tatiana Carrillo García
Camila Fernanda Pardo Fandiño
Daniel Hernando Bustos Orrego
Mónica Fernández
Fabián Santiago Manchego
Wendy Geraldine Rincón
Manuela Díaz Bernal
Gustavo Adolfo Andrade

Artistas comunitarios del Convenio 3807060 de 2022

Ángela Castillo Rojas
Diana Fernanda Torres Valencia
Carlos Eduardo Roa Vargas
Equipo de sistematización y redacción

Oficina que revisa y realiza la publicación

Gloria González
Revisión del documento

Fredy René Aguilar Calderón
Andrea Alesandra Muñoz Coderque
Corrección de estilo

Claudia Isabel Hurtado Peña
Diseño y diagramación

Código ISBN No. 978-628-7686-26-7



CONTENIDO

Presentación	6
Introducción	7
La perspectiva artístico-pedagógica	9
Tabla 1. Principios y ejes de la perspectiva artístico-pedagógica del programa Nidos	9
La creación y la documentación	10
Tabla 2. Tipos de documentación del Laboratorio de Transiciones	11
Las experiencias artísticas promueven a participación genuina en la primera infancia	13
Aportes de las experiencias artísticas a la participación genuina	15
Contribución a las capacidades de expresión, de aporte e incidencia de las niñas y los niños frente a las actividades y los problemas de su entorno	16
• Libertad de las niñas y los niños de intervenir y habitar las experiencias artísticas	16
• Materias y materiales fortalecen las capacidades de expresión	17
• Interacción entre pares	19
Las experiencias artísticas refuerzan la participación guiada	20
Transformación de la escucha y disposición de las maestras con el Laboratorio de Transiciones	23
1. Mayor disposición corporal de las maestras y los maestros	23
2. Participación de las maestras y los maestros a través de roles y personajes	25
3. Disposición a la escucha de las experiencias de las niñas y los niños	26
El Laboratorio de Transiciones promueve un juego enriquecido	27
Aportes de las experiencias artísticas al juego, como actividad rectora en la primera infancia	29
El rol de las niñas y los niños en el juego durante la experiencia artística	32
La potencia del juego simbólico en la experiencia artística	34
La potencia del juego corporal-sensorial en la experiencia artística	42
Aportes al lenguaje	46
Comunicación	47
Expresión	53
Claves para fortalecer la apertura hacia las artes	57
Referencias	60



PRESENTACIÓN

Entre septiembre y noviembre del año 2022, se implementó la propuesta artístico-pedagógica del Laboratorio de Transiciones con grupos, de los grados de pre-jardín, jardín y transición de treinta y cinco (35) colegios distritales de Bogotá. Esta propuesta hace parte del convenio interadministrativo número 3807060 de 2022, el tercer convenio derivado celebrado entre el programa Nidos, del Instituto Distrital de las Artes – Idartes, y la Secretaría de Educación del Distrito, que permite garantizar, para niñas y niños de primera infancia de los colegios distritales priorizados, el acceso, el goce y la apropiación de los derechos culturales a través de los lenguajes de las artes.

Los convenios interadministrativos derivados han permitido, desde su pilotaje en 2019, que a través del Laboratorio de Transiciones las duplas de artistas visiten cada quince días los colegios, llevando experiencias artísticas diseñadas para la primera infancia de la ciudad. Las experiencias artísticas hacen parte de una construcción de casi una década del programa Nidos, que se fundamenta en su perspectiva artístico-pedagógica. El presente documento es el resultado de la sistematización de las documentaciones artístico-pedagógicas realizadas a partir de las experiencias artísticas, presentando los principales hallazgos documentados.





INTRODUCCIÓN

Durante los últimos días de septiembre, 60 artistas llegaron a 35 colegios distribuidos en quince (15) localidades de Bogotá. Sombreros, mochilas y maletas cruzaban la puerta de las instituciones ante la mirada expectante de los servicios de vigilancia y de los equipos de coordinación. En algunos colegios, los artistas se encontraron con las maestras para compartir las experiencias que traían, antes de llevarlas a las niñas y los niños de los grados prejardín, jardín y transición. Cuerpos, a veces tensos, entraron en una tregua con los juegos que les planteaban los artistas.

“Relájese, permítase mirar a su compañero, a su compañera, permítase tocarlo, permítase hacerle un masaje como le gustaría que se lo hicieran [risas]” dice uno de los artistas. Se escuchan unos sonidos y salen unos personajes muy extraños. Uno pinta, mientras que otro, vestido de blanco, juega a no dejarse pintar. Las maestras, entre risas, empiezan a presentir que se pueden soltar un poco, dejarse llevar, salir de la planeación. Comienzan a perseguir al personaje de blanco. Quieren pintarlo también. Juegan y ríen un poco.

Entre septiembre y octubre del año 2022, sentados alrededor de mesas redondas, las niñas y los niños de los colegios ven entrar a unos seres extraños a sus salones. Su mirada, toda su curiosidad y su cuerpo se fijan en la puerta del salón. La maestra les pide que salgan un momento. Encuentran unas cajas con telas de diferentes colores. Aparece un personaje con un sombrero. Entre el juego, las risas y las suposiciones empiezan a moverse, a correr un poco, a meterse en las cajas y a tomar las telas. El juego se abre y los artistas se funden con ellos.

Cada quince días, hasta noviembre, la magia regresa al salón. La cara de la maestra cambia y el colegio no parece tanto un colegio sino un portal que conduce a diferentes mundos de juegos que cambian con las semanas. A Pedro le gusta envolverse entre las telas. María, construye trenes con fichas de madera, mientras que Paula, imagina que los reyes añoran una luna en forma de banano para distraer el aburrimiento que conlleva la vida de un rey. El final se acerca en noviembre. Viene otro año y seguramente otro curso. Pero estos respiros les han permitido vivir los salones de otra forma, escuchar historias de sus compañeros, sentir de otra manera los muros.



En este documento se encuentran las memorias de esos encuentros, divididas en tres hallazgos principales: sobre las experiencias y la participación, sobre el juego y, finalmente, sobre el lenguaje.

Bajo una perspectiva relacional de la participación, que aborda tanto las capacidades propias de las niñas y los niños como las transformaciones en su entorno, se expone la libertad de intervención de las experiencias artísticas, su relación con los materiales, las contribuciones a la interacción entre pares y el refuerzo de la participación guiada. Asimismo, se presentan las transformaciones en la disposición corporal, la participación de las maestras y la disposición a la escucha como parte de una transformación general en la escucha de las niñas y los niños en el entorno educativo.

En la segunda sección, se presentan los aportes del Laboratorio de Transiciones al juego enriquecido, partiendo de que se trata de una actividad propia o rectora de la primera infancia. En este sentido, se resalta el rol de las niñas y los niños durante el juego en la experiencia, vinculando la potencia del juego simbólico y del juego corporal sensorial como las principales formas de juego documentadas en las experiencias artísticas.

Finalmente, la sección sobre lenguaje aborda los aportes de las experiencias artísticas a la expresión y la comunicación de las niñas y los niños, como ejes de trabajo pedagógico que se ven potenciados con los aportes de la propuesta artístico-pedagógica. Dado que los tres hallazgos están directamente relacionados con los desarrollos del programa Nidos durante sus años de implementación en la ciudad, se presenta a continuación una breve síntesis de la perspectiva artístico-pedagógica y de la creación y documentación en el programa.



La perspectiva artístico-pedagógica

Desde esta perspectiva, la experiencia artística se concibe como un encuentro para vivenciar las artes, de tal manera que niñas y niños contemplen y experimenten los diferentes lenguajes artísticos junto a familiares, cuidadores y maestros. Propuestas corporales, intervenciones artísticas del espacio, narrativas o transformación de materiales se ponen en juego para promover el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, explorando, desde la singularidad, otras formas de expresarse, de conocer y de relacionarse con el mundo.

Se trata de un lugar para el disfrute que es capaz de transformar a quienes participan, concibiendo a la primera infancia como un sujeto creador que reconoce, transforma y resignifica la cultura. Así, se construyen experiencias artísticas a partir de nueve principios o premisas orientadoras y a través de seis ejes o elementos transversales en la creación:

Tabla 1.
Principios y ejes de la perspectiva artístico-pedagógica del programa Nidos

Principios de la experiencia artística	Ejes
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer a las niñas y los niños como personas activas • Interculturalidad • Libertad • Deriva e incertidumbre • Afecto • Contemplación • Identidad • Corresponsabilidad • Inter, multi y transdisciplinariedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo • Espacio • Materias, materiales y objetos • Interacciones • Territorio • Tiempo

Elaboración propia con base en la perspectiva artístico-pedagógica del programa Nidos (Atuesta Ospina, 2019).



La creación y la documentación

El primer encuentro con los 60 artistas fue en El Castillo de las Artes. En el centro de Bogotá, bajo la llovizna, los artistas llegaron a un lugar transformado con los colores y las diferentes ambientaciones puestas en los salones por el equipo de Fortalecimiento¹. Por grupos, los artistas se encontraron caminando sobre una tela dispuesta con granos de arroz. De la mano, con los ojos cerrados, se movieron por el espacio y se dispusieron alrededor de la tela. Unos se sentaban, otros se concentraban en los sonidos de fondo, otros esparcieron el arroz con sus manos hasta crear paisajes y figuras con relieve.

Poco a poco, a través de la memoria sobre la experiencia, se fueron explicando los principios y los ejes de la experiencia artística. En la tarde, después del almuerzo, alrededor del gran salón que sirvió en otros tiempos como pista de baile, se presentó el marco general de la educación inicial en el Distrito. Al final de la tarde, los 60 artistas se dividieron en cinco territorios, cada uno de ellos con un acompañante artístico-pedagógico y una persona encargada de la gestión de las experiencias en los colegios.

Durante una semana, los equipos territoriales se concentraron en la planeación de las experiencias artísticas que llevarían a los colegios y en la forma de documentación del proceso. La documentación se planteó en tres niveles, complementarios entre ellos, de la siguiente manera:

¹ Dentro de las estrategias del programa Nidos, el equipo de fortalecimiento se encarga del fortalecimiento técnico alrededor de las artes para primera infancia, dirigido a agentes educativos y culturales que cuidan y acompañan la primera infancia en Bogotá.

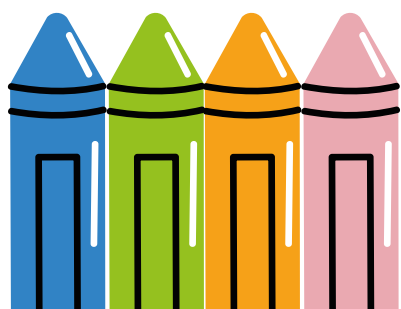


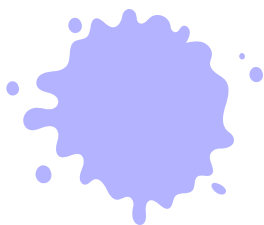


Tabla 2.
Tipos de documentación del Laboratorio de Transiciones

Tipo de documentación	Forma de documentación
Documentación a profundidad	Formato PDF, en el que los artistas incluyeron la planeación artística de las experiencias, el enlace al registro fotográfico de cada encuentro con los grupos, las principales observaciones de los encuentros, su relación con niños y niñas y las transformaciones a las experiencias.
Registro fotográfico	Archivo digital con el registro de mínimo 3 fotografías de cada experiencia artística realizada.
Devoluciones de cierre a instituciones	En algunas instituciones se logró presentar, con base en las documentaciones, un ejercicio de intervención en el colegio con lo construido durante las experiencias artísticas.

A lo largo del proceso de documentación de experiencias artísticas, los artistas recibieron devoluciones sobre las lecturas de las documentaciones por parte de los acompañantes artístico-pedagógicos en territorios. Con base en estas devoluciones, los artistas ajustaron las experiencias artísticas y la documentación, de tal manera que el proceso de documentación contribuyó al fortalecimiento de las experiencias artísticas que llegaban de manera quincenal a niñas y niños.

Al final de la implementación de las experiencias artísticas en los colegios, en noviembre del año 2022, cada acompañante artístico-pedagógico adelantó una lectura de las documentaciones, guiado por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes de las experiencias artísticas, enmarcadas en la propuesta artístico-pedagógica del Laboratorio de Transiciones, a las transiciones inscritas en las trayectorias educativas de las niñas y los niños de educación inicial de los colegios articulados?



Para responder a esta pregunta, cada acompañante artístico territorial, leyó detenidamente las documentaciones de las duplas de artistas, extrayendo citas de las documentaciones y asociando cada cita a palabras clave. En total, se leyeron 29 documentaciones, de las cuales se destacaron 84 citas asociadas a palabras clave. En un encuentro con dos acompañantes, se organizaron las palabras clave y las citas en códigos. Se destacaron así catorce códigos que asociaban las palabras clave. Luego, se hizo otra jornada de análisis en la cual los catorce códigos se contrastaron con los conceptos aportados por el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* y el documento *Travesías con Sentido*, que hacen parte de la caja de herramientas Educación inicial, para Ser y Crecer de la Secretaría de Educación del Distrito. Con dicho análisis, se establecieron tres categorías principales de hallazgos de las documentaciones: participación genuina, juego y lenguaje, como se presentan a continuación:

- 1.** Participación genuina, reconociendo a las niñas y a los niños como personas activas, sujetos que en los espacios sociales aportan desde su ser individual y desde su libertad. Se reconoce también la relevancia del entorno y en este caso de los maestros y las maestras como personas referentes en el aula y la importancia de su participación en los encuentros, para garantizar una atención integral y una participación genuina.
- 2.** El juego, intervenido con diversos elementos del arte, brindando posibilidades de creación, gusto y conocimiento, que contempla el rol central de las niñas y los niños en la experiencia artística. Vincula también la potencia y la relevancia del juego simbólico en la primera infancia, ya que por medio de este se da la posibilidad de hablar de sus contextos, imaginarios, necesidades individuales y colectivas en el aula. A su vez, se reconoce el juego corporal, que ofrece la exploración del espacio, materias y materiales de una manera sensorial completa, lo que permite a las niñas y los niños explorar el conocimiento de manera integral.
- 3.** El lenguaje, comprendido a partir de la comunicación, el diálogo y la creación colectiva desde las narrativas abiertas y dispuestas a derivar en otras posibilidades por la participación de las niñas y los niños en la construcción de la narrativa oral y la memoria colectiva. Implica, necesariamente, la expresión corporal y su vínculo con la expresión escrita, comprendiendo los aportes desde las diversas artes en el tránsito a la lectoescritura.





LAS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN GENUINA EN LA PRIMERA INFANCIA



Se comprende la participación genuina en un sentido amplio, que toma como centro los lenguajes de las artes y específicamente el arte como actividad rectora de la primera infancia. En tanto actividad rectora, el arte hace parte de las actividades principales de la primera infancia y sus formas de habitar, resignificar y transformar el mundo. En la educación inicial, el arte es un derecho en tanto sitúa la libertad, la participación, la posibilidad de organización interna de los deseos, las inquietudes y las experiencias de las niñas y los niños para una participación activa como ciudadanos, en un diálogo cultural con sus comunidades de referencia.

De esta manera, el reconocimiento del arte como actividad rectora aporta al principio de participación planteado por el Distrito, según el cual los procesos educativos y pedagógicos de niñas y niños se dan “escuchando sus opiniones, ideas, intereses, sentires y reconociéndolos como parte activa y principal de la educación inicial” (Bejarano Novoa et al., 2019, 18). Como componente de los ejes de trabajo pedagógico, el lineamiento aporta sobre la participación una perspectiva centrada en las capacidades de las niñas y los niños, de tal manera que las actividades intencionadas en el marco de las experiencias pedagógicas puedan orientarse hacia ese lugar, retomando el rol protagónico de las niñas y los niños en la cultura.

En consecuencia, la participación genuina en la primera infancia pasa por el reconocimiento de las niñas y los niños como actores sociales, agentes de su propio desarrollo en el marco de su autonomía. El lineamiento asocia la autonomía con la “capacidad de tomar decisiones en interdependencia con los otros y de cara al contexto en el que viven” (Ibid., p. 34), lo cual pasa por las oportunidades que brindan los adultos para el apoyo, estímulo y reconocimiento que toman según sus intereses y capacidades, además de la confianza.

“Sumado a lo anterior, durante la infancia, las niñas y los niños inician el proceso de construcción y apropiación de las normas que regulan la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen. En la interacción con los demás miembros de la comunidad, en medio de las situaciones conflictivas que les exigen tomar decisiones que afectan su bienestar y el de otros, las niñas y los niños empiezan a configurarse como sujetos morales, políticos y éticos, al tiempo que construyen nociones básicas sobre valores y principios que regulan su actuación” (Ibid., p. 35)

Así, la identidad en la primera infancia es un proceso de construcción en relación con los otros, que abarca, además de la configuración política, moral y ética de las formas de estar y de representarse en el mundo para las niñas y los niños, la configuración estética entrelazada con relaciones empáticas y sensibles con el entorno. El diálogo cultural generado en este complejo relacional permite el desarrollo de procesos identitarios en la primera infancia que sustentan los ejercicios de autonomía y de participación genuina.

Aportes de las experiencias artísticas a la participación genuina

En Nidos, la promoción de la participación genuina de la primera infancia implica la disposición de las artistas y los artistas para la escucha de las niñas y los niños que hacen parte de las experiencias artísticas. De acuerdo con el principio de individualidad de la educación inicial del Distrito, las acciones pedagógicas en educación inicial deben llevarse a cabo en consonancia con los ritmos, las características, los intereses y las posibilidades de las niñas y los niños. Así lo menciona una dupla de artistas del territorio centro, quienes destacaron, después de documentar en profundidad un grupo de transición del colegio Policarpa Salavarrieta (IED) de la localidad Santa Fe y un grupo de jardín del colegio Técnico Menorah (IED) de la localidad Los Mártires, lo siguiente:

“Luego de haber dado el cierre de la experiencia, como artistas consideramos muy importante reconocer a las niñas y a los niños como seres políticos y participativos dentro de los espacios educativos, ya que, naturalmente es un derecho con el que todas y todos nacimos. Dicho derecho, es el acceso a la cultura y el arte, que no sólo se queda en un lugar de enunciación sino que, desde el proceso de documentación pudimos evidenciar que cada grupo transformó la experiencia a diferentes niveles, personajes y lugares; por tanto, no podemos totalizar y simplificar la imaginación de los participantes puesto que ésta es múltiple, diversa e infinita” (sic) Colegio Técnico Menorah (IED), documentación de Linda Navarro y Marcela Santos, E.A. Las gafas de la imaginación. 2022.

Como lo destacan las artistas, la transformación de la experiencia artística permite, no solo la garantía del derecho al arte y la cultura por parte de las infancias, sino también el reconocimiento de sus capacidades políticas a través de la imaginación. De acuerdo con el Lineamiento, la participación genuina integra dos perspectivas: la primera, vinculada con las capacidades de expresión, aporte e incidencia de las niñas y los niños frente a las actividades y problemas de su entorno y la segunda, que hace referencia a la escucha y disposición de los adultos que facilitan este tipo de participación en la primera infancia. A continuación, se presentan los aportes de las experiencias artísticas en cada una de estas dimensiones.

Contribución a las capacidades de expresión, de aporte e incidencia de las niñas y los niños frente a las actividades y los problemas de su entorno

Asociada a las capacidades de las niñas y de los niños, la participación se fortalece mediante el aporte que las experiencias artísticas hacen a la expresión y a la incidencia de las niñas y los niños en las diferentes prácticas asociadas a sus entornos más cercanos. Las capacidades de expresión y aporte se documentaron en la experiencia artística alrededor de la posibilidad de estas de ser intervenidas por los participantes, la facilidad de las materias y los materiales para ser intervenidos y la interacción entre pares que promueve la experiencia artística.

Libertad de las niñas y los niños de intervenir y habitar las experiencias artísticas

Aunque la experiencia artística cuenta con una intencionalidad, ligada a los intereses artísticos de quienes la planean y a los procesos de escucha de los grupos de primera infancia que la preceden, siempre permite la deriva y la libertad sobre lo que pueda pasar con los dispositivos y la propuesta artística desplegada en el espacio. A su vez, la disposición de escucha y observación de las artistas da lugar a las transformaciones de las experiencias artísticas enfocadas en los intereses de las niñas y los niños. En su documentación, dos artistas del territorio occidente cuentan cómo las niñas y los niños, en una experiencia sobre cocineras interplanetarias, se llevan los materiales y dispositivos fuera del espacio delimitado, en una dinámica de juego libre alejada de la intencionalidad de la experiencia artística:

"(...)Por lo que fue necesario utilizar estrategias que nos permitieran enfocar esa energía en la propuesta que les llevábamos, las cuales se introdujeron desde el lenguaje corporal y la narrativa de la experiencia, por ejemplo: hablar con un volumen más bajo que se reflejó en la voz y en un movimiento, utilizar elementos sonoros que llamaban a la escucha y partiendo de la narrativa se asignaron misiones a las niñas y los niños, lo cual nos permitió articularnos y trabajar con ellos como si fuéramos un equipo" Colegio Nidia Quintero de Turbay (IED). Documentación de Lina Mosquera y Vilma Sánchez, E.A. Receteando. 2022.

La dupla de artistas incorpora estas observaciones a su proceso reflexivo y toma decisiones sobre la transformación de la experiencia. Las estrategias que eligen apelan a las prácticas artísticas en las que se encuentran involucradas, ubicando a niñas, niños y artistas en una relación de pares frente a las posibilidades que ofrecen los dispositivos artísticos y el espacio.

Materias y materiales fortalecen las capacidades de expresión

Las experiencias artísticas del laboratorio de transiciones se configuran de manera relacional con la primera infancia a través del reconocimiento de toda la riqueza que ofrecen en el marco de esta interacción. Materias y materiales emergen también como parte de esta reflexión:

"Cuando abrieron la caja gritaron al ver las telas, por grupos fueron cogiendo cada una de ellas de forma orgánica ya que no se orientó ni el cómo ni con quiénes debían compartirlas y empezaron a explorar distintas maneras de interacción y creación con el material". Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (IED)... Documentación de Dayana Barragán y Maira Avellaneda, E.A. El mundo de los colores. 2022.

Colegio Antonio José Uribe (IED)





Las interacciones en el juego que derivan de la experiencia artística, no se presentan como algo fragmentado ni separado espacial o temporalmente. Los momentos planeados se integran en narrativas que van estructurando la experiencia de manera paulatina en el marco de la interacción con las niñas y los niños. Las materias y los materiales se encuentran relacionados directamente con el movimiento en el espacio, como lo documenta una dupla de suroriente en una experiencia en la cual, junto a SUTE y SOTE (personajes de la experiencia) las niñas y los niños recorren el espacio a partir de la experiencia y la interacción con los materiales:

"Durante la exploración de materiales en los cuatro cajones en madera y cartón cartulina, las niñas y los niños se aglomeran junto a SUTE y SOTE mientras estos depositan las materias, ningún material tiene el foco total ya que las niñas y los niños van detrás de SUTE y SOTE mientras disponen los tesoros, asombrados de lo que les han llevado al salón. Sin embargo, del cardumen de niños y niñas que se arma al paso de SUTE y SOTE se van quedando uno o dos niños en cada cajón con material, así mismo durante el resto de la experiencia se mueven aleatoriamente de un lugar a otro, explorando los materiales y creando juegos que les permiten estos" (sic) Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED). Documentación de Cristian Montaña y Gabriel González, E.A. Ludomancia.



La creación de diferentes ambientes o espacios da lugar a que las niñas y los niños puedan elegir dónde estar y de qué manera distribuirse en el lugar. Las propuestas sobre el ambiente refuerzan a su vez lo planteado por las *Travesías con Sentido*, en la medida que ambientar, más allá de su concepción física, aporta a las transiciones efectivas y armónicas pues implica la disposición desde lo afectivo hacia el diálogo, pensado desde relaciones horizontales.



Interacción entre pares

A medida que se explora lo que sucede en la experiencia a partir de las descripciones de las artistas y los artistas sobre lo que hacen las niñas y los niños, toma más relevancia un hecho central en la participación genuina: la interacción entre pares. Cuando, a partir de las propuestas de los artistas las niñas y los niños se agrupan, se detienen, recorren el espacio, toman las materias e inventan juegos, ocurre la magia de crear y recrear el mundo a través de interacciones marcadas por pautas expresivas y de comunicación. Dicho de otro modo, las experiencias artísticas promueven las capacidades de generación de acuerdos de comunicación y expresión que contribuyen al fortalecimiento de la participación genuina en las prácticas en general de la vida de las niñas y los niños.

La base para que los acuerdos de comunicación y expresión se constituyan en genuinos procesos de participación, es el reconocimiento de las niñas y los niños desde sus particularidades, como lo señala entre sus principios, el documento de *Travesías con Sentido*, lo que brinda, entre otras cosas, la interacción entre pares mediada por los lenguajes de las artes. La interacción cuenta entonces con elementos clave que facilitan las transiciones, como son el respeto por las temporalidades del otro, abrazar el momento y estructurar ritos y tiempos transicionales que permiten metaforizar lo que se vive.

Así, Cristian y Bibiana, en su segundo encuentro con el grupo de Transición 5 de la jornada mañana del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (IED), cuya experiencia se denominaba “*Los sonidos de la infancia del abuelo Mumu*”, invitan al grupo a generar recetas de cocina que permitan al abuelo Mumu recordar los olores de su infancia, a partir de condimentos aromáticos². Al respecto, destacan:

² La experiencia sobre cocina con los grupos del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (IED) no constituye un sesgo de género, sino por el contrario, un reconocimiento de la relevancia que toma esta referencia a la vida cotidiana de niñas y niños, pues moviliza con mayor fuerza la exploración de materias, como se evidencia a lo largo del documento a partir de las reflexiones de los artistas con otros grupos. En particular, en este caso se utilizó el mobiliario presente en la ludoteca del colegio, dado el interés del grupo en el juego con estos elementos. Se reconoce, en cualquier caso, la necesidad de profundizar en posteriores ejercicios de investigación o sistematización en esta relación, incluyendo un enfoque crítico de género.



“Esta experiencia nos permitió evidenciar que proporcionar e incentivar espacios donde las niñas puedan explorar y jugar libremente, potencia y contribuye a la capacidad de socialización e interacción con sus compañeras” Colegio de Cundinamarca Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED). Documentación de Bibiana Carvajal y Cristian Lesmes, E.A. Los sonidos de la infancia del abuelo Mumu.

La interacción entre pares, además de un reconocimiento de la participación autónoma de las niñas y los niños inmersos en las experiencias, constituye una apertura desde las artes a la interacción con el entorno a partir de la diversidad. Además, la interacción no se limita al rango de edades de las niñas y los niños, sino que en el marco de la experiencia se promueve de manera libre, la necesidad de compartir el proceso creativo con otros adultos vinculados con los niños.

Las experiencias artísticas refuerzan la participación guiada

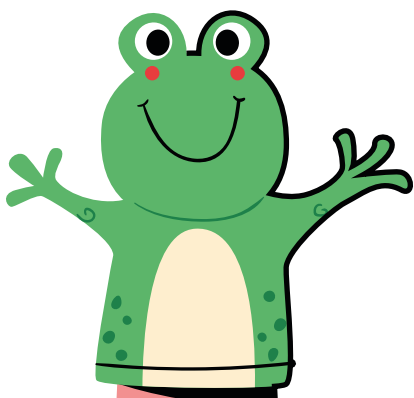
De acuerdo con el Lineamiento, la participación guiada se asocia “[A]l establecimiento de puentes entre lo que el niño es capaz de hacer en la cultura y lo que puede aprender gracias a su interacción con un adulto o un par significativo. En este sentido, el desarrollo tiene que ver con los cambios que se dan en la participación de las niñas y los niños en actividades socioculturales y con el proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que realizan, a partir de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les son ofrecidos (CINDE, 2014, p. 57)” (Bejarano Novoa et al., 2019, p. 26)

En una de las experiencias, las artistas invitan a las niñas y los niños a sentarse mirando un cofre con algunas modificaciones, en contraste con la experiencia anterior del mismo grupo. Metálico, redondo, con luces de colores y un tubo que amplificaba el sonido, el cofre llamó la atención del grupo. Las artistas indican que se trata de una antena teletransportadora, lo cual hace que las niñas y los niños generen sus propias narrativas y exploren la experiencia al interior del cuerpo humano. En la exploración, las niñas y los niños no pierden de vista la guía de los adultos referentes:

Colegio O.E.A. (IED)



“Si bien en efecto las transformaciones hechas en la forma de plantear la Experiencia Artística (EA) propiciaron más espacios de exploración y juego autónomo y entre pares, también pudimos observar la intención de niños y niñas de jugar en compañía de los adultos, de compartir con ellos/ellas sus exploraciones y los resultados de sus procesos creativos, por lo cual decidimos mantener nuestra intención inicial de dar espacios para la autonomía pero sin desconocer esta disposición general del grupo” (sic) Colegio Fernando González Ochoa (IED). Documentación elaborada por Leidy Amarillo y Jeimmy Ruiz, E.A. Mi cuerpo, mi casa: explorando mi territorio sensible.



La relación que suscita con los adultos la experiencia artística a través de los procesos generados allí, permite la apertura de otros canales de comunicación de niñas y niños con su entorno, con otro tipo de diálogos y desarrollos de la participación. Si el acto discursivo está tradicionalmente asociado a la participación, las niñas y los niños logran, apoyados entre otros por los procesos artísticos que brindan las experiencias, resignificar el lenguaje tanto en su construcción simbólica como en sus consecuencias prácticas asociadas al contexto. Se encuentra así, entre las voces de las niñas los niños:

“La profe Claudia nos cuenta que la niña de la foto (Paula), es una niña que normalmente no socializa casi con sus compañeras y que es muy “tímida” para participar en las actividades que se proponen en público. Resalta que ha evidenciado que Paula disfruta participar activamente de los juegos que convoca la experiencia artística, además de dejarnos ver su talento para la creación plástica, es una niña muy creativa” Colegio Técnico Menorah (IED). Documentación elaborada por Laura Velasco y Leonardo Montaña, E.A. El pintoresco mundo de los calcetines.

Sobre la relación con el contexto, las experiencias que incorporaron alusiones a los alimentos resonaron de manera especial en las prácticas cotidianas de las niñas y los niños, asociadas a los hogares, vinculando de otra forma lo que sucedía en las experiencias artísticas con las personas que constituyen un referente para ellos.

“Al utilizar como ingrediente las plantas aromáticas para las pociones y las diferentes preparaciones, surgieron algunos recuerdos “Mi abuela le hecha esto a la sopa” o “Mi mamá me hace agüita para dormir”, nos pareció muy importante cómo el sentido del olfato detona recuerdos y hace que estén presentes otros factores a la hora de escoger los ingredientes de las pocimas.

Por último, cocinar algo que tiene que ver con lo mágico, también logró que el juego se abriera hacia lo teatral, las niñas y los niños e incluso nosotras (que probamos muchas pociones) nos dormíamos, nos poníamos felices, enojados, o incluso logramos ser invisibles” Colegio Nidia Quintero de Turbay (IED). Documentación elaborada por Lina Mosquera y Vilma Sánchez, E.A. Receteando.

Transformación de la escucha y disposición de las maestras con el Laboratorio de Transiciones

La mayor regularidad en la presencia y frecuencia de las experiencias artísticas con los grupos de primera infancia de los colegios va generando, con el paso del tiempo y a medida que se amplían los canales de diálogo, otras disposiciones de las maestras hacia las experiencias artísticas, que repercuten en la participación genuina de los niños y niñas en las instituciones.


“En el caso particular de la IED Heladia Mejía, es interesante ver cómo se transformó la disposición y el interés de las agentes educativas, tanto maestras como apoyos de CAFAM, a lo largo del proceso, considerando incluso las primeras experiencias presentadas por los Laboratorios de Transiciones en el año 2021. Desde entonces hasta hoy, la interpretación e importancia que le han dado a las experiencias artísticas evidencia una apropiación significativa de las capacidades potenciales de este proyecto para aportar a los preescolares”. Documentación elaborada por Nicolás Maldonado y Luis Lemus, E.A. Droide Sonoro.

El aumento en la aceptación y participación de las maestras frente a las experiencias se hace evidente a través de tres dinámicas específicas de vinculación con las experiencias artísticas, que repercuten directamente en el reconocimiento que hacen de la participación de las niñas y los niños.

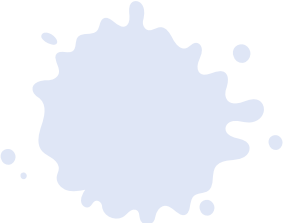
1. Mayor disposición corporal de las maestras y los maestros

En primer lugar, hay una disposición corporal de las maestras que participan, que contribuye a la constitución de un ambiente armónico en clave de la seguridad afectiva que implica y que permite, en todos los casos, que las niñas y los niños compartan sus creaciones e historias.

En una experiencia las artistas, a través de los personajes Línea y Punto, presentaron un cuento de Juan Gedovius llamado *Yipo*. El grupo empezó, junto a Línea y Punto, a explorar la instalación y las formas, saltando por los puntos amarillos de la instalación. Al observar los materiales dispuestos, Línea y Punto le preguntaron a las niñas y a los niños qué podían hacer. Entonces comenzaron un ejercicio de creaciones en las que emergieron serpientes, casas, peces, redes, tiburones, entre otros y se fueron agrupando alrededor de sus intereses. Sobre la maestra, las artistas señalan:




“La maestra Esperanza se dispuso en el piso, exploró los materiales y luego se relacionó desde el juego con las niñas y los niños. Esto propició un ambiente armonioso. Las niñas y los niños se acercaron a artistas y maestra para compartir sus creaciones e historias. El juego de peces, tiburones y redes de pesca fue uno de los que más tuvo acogida”. Colegio Álvaro Gómez Hurtado (IED). Documentación elaborada por Haida Ramos y Andrea Puentes, E.A. Vamos for +

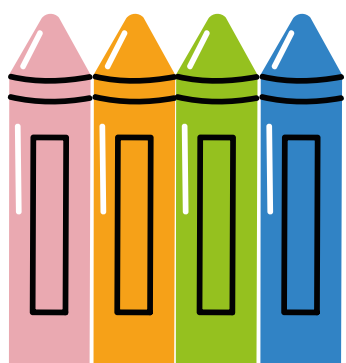


La disposición corporal de las maestras también incide en la forma en que las niñas y los niños viven las narrativas asociadas a las propuestas literarias que contemplaba la experiencia, lo cual fue reconocido por algunas maestras como parte del aporte a las actividades rectoras.

Sucede así con los personajes Pirueta y Coloreta, quienes ingresan a un lugar desconocido mientras juegan de manera picaresca a esconderse y a aparecer en búsqueda de la ruta a seguir. Se muestran muy tímidos, al darse cuenta de que hay seres extraños que no tienen la nariz roja. Así que intentan hablarles, pero... ¡no pueden hablar! Se les ocurre entonces una idea, tomar la voz prestada de alguien que se ve más grande que los demás, la voz de la maestra, quien es más grande y tiene los brazos más largos. Le ponen una nariz roja a la maestra y le encargan la misión de transmitir el mensaje:



“Sonia, alegre y amablemente acepta el reto, lee detenidamente la carta con instrucciones, y, seguido de esto, procede a leerla en voz alta improvisando algunas partes y adaptándola a sus palabras; ella tenía un gran dominio del lenguaje corporal que acompañaba cada una de las frases que recitaba, generando diferentes intenciones y matices y, al mismo tiempo, despertando un mayor interés en los seres pequeños”. Colegio Tenerife Sede B. Documentación elaborada por Deicy Carrillo y Camila Pardo, E.A. La tula mágica.





2. Participación de las maestras y los maestros a través de roles y personajes

Narrativa y disposición corporal se compaginan en otro tipo de participación de las maestras, a través de los roles que proponen las experiencias. Este tipo de vínculo permite el apoyo al trabajo de reconocimiento emocional que cumplen los personajes en las experiencias artísticas, pues las niñas y los niños tienden a evocar sus emociones en presencia de los personajes que se ponen a su disposición:

“En esta última experiencia artística (de cierre), cabe destacar el rol fundamental de la maestra Alcira, quien tiene un muy buen manejo del grupo, fundamentado en el respeto y la gran empatía que existe con sus niños y niñas. En momentos cuando la energía de transición 5 se desborda, ella retoma el papel de la reina Cronos y pone orden, permitiendo así el buen desarrollo de la experiencia”. Transición 5, Colegio Nueva Zelandia (IED). Documentación elaborada por Tatiana Méndez y Estefanía Flórez, E.A. Viaje interestelar.

Una mayor disposición de las maestras en las experiencias permite e incentiva a las niñas y a los niños a una exploración libre y espontánea de la experiencia y los juegos que se puedan generar en ella.

“La maestra titular nos acompaña y participa de los juegos propuestos, se une a los Artistas Comunitarios en el goce y disfrute de las experiencias, generándoles confianza y animando a las niñas a que jueguen con libertad y espontaneidad, que tanto grandes y chicos podemos hacer cosas “chistosas” y que de eso se trata la experiencia artística, de darnos la oportunidad de convertirnos en otros personajes y crear nuevas historias”. Colegio Técnico Menorah (IED). Documentación elaborada por Leonardo Montaña y Laura Velasco, E.A. El pintoresco mundo de los calcetines.



3. Disposición a la escucha de las experiencias de las niñas y los niños

Finalmente, las interacciones provocadas por las experiencias artísticas, sumadas a la disposición de las maestras y su participación, fortalecen las capacidades de expresión y comunicación que contribuyen a generar procesos de participación genuina de niñas y niños, tanto en el marco de las experiencias como en diferentes espacios de su vida cotidiana. Algunas experiencias artísticas generan diferentes dispositivos, en el marco de la propuesta de la dupla, orientados a promover la escucha de niños y niñas, capaces de resonar en las prácticas pedagógicas de las maestras, vinculando relaciones de la vida cotidiana de los grupos:

“En la búsqueda del corazón de Conny, exploramos los sonidos del corazón de cada una de las niñas y los niños con ayuda de los oidoscopios y de un paisaje sonoro que ellos asociaron de la siguiente manera:

El sonido de ese corazón se parece al sonido que hace mi papá cuando silva.

Suena a trompetas, se parece a la canción de Colombia

¡Se parece a un león!... ¡como un cocodrilo!

¡Suena a torbellino! Como a agua.

¡Suena a Japón!

Frecuentemente las niñas y los niños traen a colación sus experiencias y nombran a sus padres, en especial a su mamá.

Cuando uno de ellos cuenta su experiencia, la memoria colectiva se activa y todos quieren compartir sus experiencias.

Se asombraron cuando empezamos a explorar los sonidos del corazón de cada niño y niña al escuchar sonidos que no esperaban.

Sin embargo, lo asociaban con sus gustos o dinámicas de juego favoritas” Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED). Documentación elaborada por Natalia Sánchez y Camila Bautista, E.A. Pálpitos Tesaurianos.

EL LABORATORIO DE TRANSICIONES PROMUEVE UN JUEGO ENRIQUECIDO





El juego se comprende como una de las actividades rectoras de la educación inicial y tal como lo plantea la SED, una de las formas “primordiales a través de las cuales las niñas y los niños se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo, para darle sentido y construir sus propios significados y representaciones de la realidad” (Bejarano Novoa et al., 2019, p. 73). Es decir, que el juego es un espacio en el que se promueven interacciones que permiten ampliar la comprensión del mundo de las niñas y los niños y que, para que sea realmente un espacio creado desde donde se pueda acompañar esa comprensión, es necesario reconocer el rol que cumplen los adultos en la construcción de espacios de juego, pues, aunque las niñas y los niños juegan de manera natural, un adulto atento puede potenciar dicho espacio.

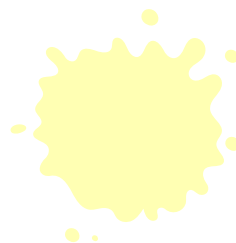
Las niñas y los niños de primera infancia juegan a múltiples cosas y de diferentes maneras. En este caso específico se hace énfasis en comprender las características principales de dos tipos de juego que fueron relevantes dentro de las experiencias artísticas documentadas: el juego simbólico y el juego con el cuerpo.

El juego simbólico “(...)se define desde el *hacer como si...*, en el que la realidad se transforma en ficción y las niñas y los niños llevan a cabo acciones simuladas e imaginarias, a través de las cuales experimentan y realizan pruebas y ensayos. Es una representación simbólica que busca ampliar la imaginación, la creación y los sueños de las niñas y los niños” (Ibid., 78). Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que suceden muchas cosas dentro de este tipo de juego, cosas que van desde lo mágico o exagerado hasta lo más realista. Además, siempre se nutre del conocimiento constante que niños y niñas van adquiriendo del mundo, por ello este juego va y regresa entre la realidad y la ficción, lo que permite a niñas y niños fortalecer los imaginarios sobre la realidad.

Para profundizar sobre los juegos corporales, es necesario reconocer el cuerpo como centro de la mediación con el mundo, es decir, que todo lo que le sucede en el juego es mediado por el cuerpo, el movimiento y las sensaciones que este permite experimentar. A propósito, en el lineamiento se afirma:

“El cuerpo entonces se asume como el primer juguete de la niña y el niño, con el que se adentran en el juego espontáneo de exploración y del movimiento, el cual se caracteriza por ser voluntario y automotivado, además de ofrecer placer provocado por el descubrimiento de las diversas formas de posicionarse en el espacio y la experimentación de sus posibilidades” (Ibid., 48).

Todo esto se puede ver potenciado por los espacios de juego corporales que dentro de la escuela o dentro de las experiencias artísticas pueden darse de manera colectiva, dando paso a una construcción social en el juego, sobre los cuerpos mismos o sobre los temas que emerjan de allí.



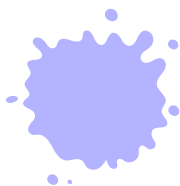
Aportes de las experiencias artísticas al juego como actividad rectora en la primera infancia

A partir de las documentaciones artístico-pedagógicas elaboradas por los artistas comunitarios, en el segundo semestre de 2022, se pudieron evidenciar los siguientes aportes que le hace el juego vivido durante la experiencia artística al acompañamiento de las Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA) de las niñas y los niños.

Lo primero que se debe comprender es que la experiencia artística le permite a niñas y niños un espacio ampliado y enriquecido de juego, una de las actividades rectoras de la primera infancia que, tal como lo plantea el Lineamiento para la educación inicial, permite el establecimiento de relaciones con ellos mismos, con los otros y con su entorno, cuestión que, en esta etapa de la vida, y en las posteriores, es fundamental para el desarrollo integral y el bienestar. A través de los lenguajes artísticos y las diversas experiencias con el arte, se enriquece el juego y se amplía para que niñas y niños lo puedan disfrutar.

Para comprender la articulación entre las experiencias artísticas y el acompañamiento a las transiciones efectivas y armónicas, es necesario hablar de cómo la experiencia artística en muchas ocasiones es planeada como una instalación de juego que pretendió ser, como lo plantean Abad y Ruiz de Velasco “un lugar de encuentro en el que la infancia pudiera expresar y compartir los tres registros (lo real, lo imaginario y lo simbólico) que posibilitan un desarrollo integral del psiquismo” (Ruiz & Abad, 2020, p. 28). Se trata, en efecto, de lo que las transiciones efectivas y armónicas pretenden potenciar y con lo que la experiencia artística trabaja, porque es desde donde las niñas y los niños se comunican.

Lo real se evidencia de manera clara en los juegos que proponen las niñas y los niños, los cuales llevan a imaginar y recrear situaciones de la vida cotidiana en las que existen múltiples posibilidades y caminos, porque son ellas y ellos quienes deciden qué acontece siempre. Entonces, se crean juegos alrededor de la cocina, la familia, los animales, los colores o a partir de cosas y objetos que las niñas y los niños tienen a disposición en casa, el colegio o cualquier lugar que habitan con regularidad y que les despierta interés.



Lo imaginario emerge cuando las materias y materiales dispuestos para el juego empiezan a tener otro uso y se vuelven vestuarios u objetos de utilería para potenciar el momento o cuando son la materia prima para construir cosas de su interés. En ese sentido, no se disponen materiales con un uso determinado y si la materia tiene un uso particular que los participantes tal vez conocen, la forma en la que se presenta o se provoca, invita a niñas y niños a salir de ese lugar común. A continuación, se puede evidenciar cómo trozos de madera y rollos de plástico de colores se convierten en otra cosa para darle vida al juego:

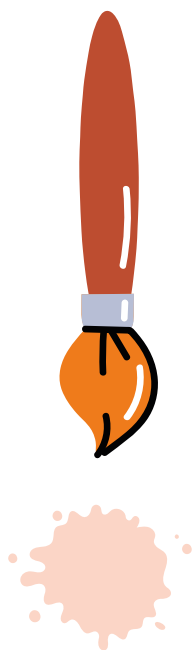
“Al momento de iniciar la interacción con los materiales, algunos niños construyeron edificaciones con las piezas de madera y los polímeros azules y amarillos, mientras que otros hicieron un restaurante donde la especialidad eran los sándwiches. Con las tiras de tapas se continuó el juego de las serpientes y con los polímeros plateados se jugó a los robots y fueron usados como medios de comunicación entre ellos.

*‘(...) Es una serpiente como las que había antes’, dice Matías.
‘Al fin pude que estuviera en equilibrio, ya quiero dibujarla’, dice Isabela.
‘Una casa con rodadero’, dice Daniel.
‘Podemos jugar juntas para poder tener más fichas y hacer algo más grande’: Isabela - Helen (...).”*

Colegio General Santander (IED) de Engativá. Documentación elaborada por Damián Ardila y Natalia Peña. E.A. El lugar de las muchas cosas, 2022.

Tal como lo plantea el *Lineamiento para la Educación Inicial*, la realidad (ciertas materias como piezas de madera y polímeros de colores azules y amarillos) se transforma mediante la ficción y entendemos que “las niñas y los niños llevan a cabo acciones simuladas e imaginarias, a través de las cuales experimentan y realizan pruebas y ensayos” (Bejarano Novoa et al., 2019, p. 78). A partir de situaciones fantásticas o no, ellos imaginan lo que está pasando y es allí cuando nace el juego simbólico, el lugar del *hacer como si...*, un espacio vital para que las niñas y los niños puedan tener insumos y con ellos construir su propia perspectiva de vida.

El espacio del juego enriquecido que plantea la experiencia artística es también un espacio de socialización en el que se construyen significados de manera colectiva, dependiendo en gran medida de dos cosas: la primera, la forma en la que se dispongan los materiales para el juego, que está intencionada por la dupla de artistas. La segunda, las particularidades de cada niño o niña que le hace querer o necesitar estar solo o acompañado en el juego. Este espacio de construcción de significados es fundamental para su etapa de vida, pues se encuentran en diversos procesos de cambio debido a su ingreso a la educación formal y están comprendiendo y apreciando ciertas formas de estar en el mundo por medio del juego. Al respecto, el documento *Travesías con Sentido* plantea:



“En este sentido, vale la pena revisar si se está acogiendo y acompañando a las niñas y a los niños desde el reconocimiento y respeto de sus diferencias y si se están teniendo en cuenta como sujetos sociales y ciudadanos que intervienen en el contexto. Si en clave de transiciones se sigue hablando de proceso de adaptación en los colegios, donde el trabajo es de las niñas y los niños quienes terminan habituándose o resignándose, pasando por alto sus necesidades e intereses reales, o si se habla de proceso de vinculación que sitúa la interacción en el centro y donde se hace un importante esfuerzo por generar espacios acogedores que posibiliten realmente la expresión de sus expectativas, sus temores y sus propuestas para hacer de las transiciones procesos de cambio significativos y cuidados, en medio de diálogos intergeneracionales donde realmente su voz tenga incidencia” (González Martínez et al., 2022, pp. 12-13).

Se trata entonces de un lugar de escucha real donde se experimenta con el grupo, brindando seguridad y confianza al apropiarse lo que dicen dentro del propio juego y esto evidencia la intención de acoger a niñas y niños. Finalmente, el juego como un lugar de interacción implica el diálogo y desde allí el reconocimiento mutuo y la generación de acuerdos que permitan la construcción de nuevos vínculos con pares y otros adultos diferentes a los padres, que se relaciona con el tercer momento de “hacer parte” que plantean las transiciones efectivas y armónicas.



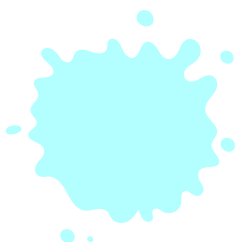
El rol de las niñas y los niños en el juego durante la experiencia artística

La experiencia artística, como un espacio de juego enriquecido y ampliado, implica reconocer a niñas y niños con el rol principal en el juego, en el que sus propuestas son acogidas y se respeta su individualidad al permitir y acompañar las diversas interacciones que se tejen en el momento y las narrativas que crean dentro del juego que están entre lo real, lo imaginado y lo simbólico. Tal como lo plantean Abad y Ruiz (2020), son ellos y ellas quienes crean, lo que concuerda con una de las documentaciones de Laboratorio de Transiciones 2022:

“Para la exploración de los espacios, por ejemplo, en el caso del espacio blanco si dejábamos de volar (mover los brazos como si fuesen alas), nos podíamos caer porque estábamos en el cielo. Esto es de resaltar porque pudimos evidenciar cómo las niñas proponen, crean y generan nuevas reglas de juego para la exploración de las experiencias con el grupo”. Jardín 1, jornada tarde, Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (IED). Documentación elaborada por Dayana Barragán y Maira Avellaneda, E.A. El mundo de los colores.

En este caso específico, la experiencia artística dispone tres telas en el espacio de colores verde, azul y blanco, como excusa para explorar el interés de las niñas y los niños por los animales; son ellos quienes plantean qué animales habitan en cada tela y juegan a ser ellos mientras se mueven. Este rol principal en el juego también se puede evidenciar cuando las provocaciones del espacio con los materiales dispuestos tienen un impacto en la exploración, en este sentido los artistas comunitarios plantean que:

“Las niñas y los niños encuentran en la metáfora de la nube y los elementos dispuestos en la experiencia artística, un lugar para la emoción y la alegría de sentir y poder ser, expresándose desde los rayones en las fotografías, utilizando el algodón y las telas como posibilidades de vestuario, lanzar “nubes” a la profesora”. Colegio Rafael Delgado Salguero (IED). Documentación elaborada por María Rátiva y Fabián Clavijo. Experiencia artística, Caminadores de nubes, 2022.



Las niñas y los niños, de forma activa, toman decisiones sobre lo que va a tratar el juego, practicando la autonomía y contribuyendo los procesos de construcción de su identidad, porque lo que crean es de su genuino interés y esto no sería posible sin la presencia de adultos como los artistas comunitarios y maestras que escuchan y acogen sus ideas.

Colegio Rafael Delgado Salguero (IED)



El Laboratorio de Transiciones reconoce, como lo plantea la SED, que “el desarrollo de la autonomía pasa por las oportunidades que los adultos brindan a las niñas y a los niños, orientadas hacia el apoyo, el estímulo y el reconocimiento de las decisiones que toman según sus intereses y capacidades, en el marco de las normas y valores establecidos por cada comunidad (Lansdown, 2005). La confianza les permite expresar y explicar con naturalidad las decisiones que toman en medio de las experiencias que viven diariamente” (Bejarano Novoa et al., 2019, p. 35). Así pues, cuando las niñas y los niños proponen cosas dentro del juego, el rol que cumplen los artistas comunitarios está mediado por una actitud de apoyo, estímulo y reconocimiento de las decisiones que toman. La mediación de los artistas pretende empoderar a niñas y niños y que estos no estén siempre supeditados a lo que propone el adulto, sino que se sientan en la capacidad de proponer y obtener una respuesta positiva a sus propuestas.



Es necesario retomar aquí algo que se cita en el párrafo anterior sobre el marco de normas y valores establecidos por cada comunidad, pues parte de lo que sucede en la experiencia artística es una representación de la forma en la que las niñas y los niños se están adaptando a una vida social nueva, que implica apropiarse de una cultura y también transformarla. Así, para las niñas y los niños “la toma de decisiones se ve mediada por los pactos sociales y acuerdos explícitos e implícitos para la sana convivencia que establecen las sociedades, así como las normas convencionales que regulan el comportamiento” (Ibid., 34). Se trata de un reto, pues implica mediar entre sus deseos y los del grupo y es ahí precisamente donde estos asumen y toman decisiones que pueden estar en contravía de esos acuerdos sociales o no, pero que siempre tienen una consecuencia en el juego que ellas y ellos pueden ver. Por eso construyen cosas en conjunto dentro de la experiencia artística, inventan juegos que siguen sus compañeros y cuando proponen cambios son escuchados y acogidos por los demás.

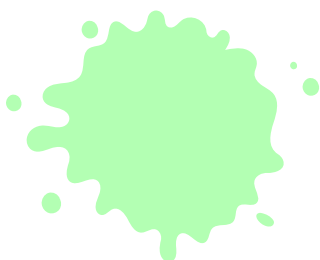


La potencia del juego simbólico en la experiencia artística

Dentro de las experiencias artísticas realizadas en el segundo semestre de 2022 se pudo evidenciar la presencia regular del juego simbólico como una actividad en la cual las niñas y los niños pasaban mucho tiempo y donde sucedían interacciones que evidenciaban esas formas en que el Laboratorio de Transiciones aporta al acompañamiento de las transiciones efectivas y armónicas. Este tipo de juego permite conocerlos y da oportunidades para que entre ellas y ellos puedan reconocerse y construir una comunidad.

En este sentido, es necesario enunciar las particularidades que tiene este juego simbólico dentro de la experiencia artística y por qué está relacionado con las transiciones efectivas y armónicas:

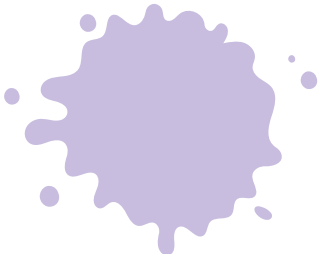
La experiencia artística llega a la escuela y transforma algunos de los espacios que habitan las niñas y los niños e invita a estar en ellos de una manera distinta, lo que genera otro tipo de interacciones y despierta la curiosidad, de esta manera lo narra una de las documentaciones:





“Al ingresar al espacio y haber visualizado la obra que encontraban en el suelo la gran mayoría se sentó a escuchar de forma atenta la explicación del porqué se hallaba esto allí. Algunos niños y niñas veían en la obra una ciudad o unos nidos donde estaban las aves”. Jardín 1, jornada tarde, Colegio General Santander (IED) de Engativá. Documentación elaborada por Damián Ardila y Natalia Peña. E.A. El lugar de las muchas cosas, 2022.

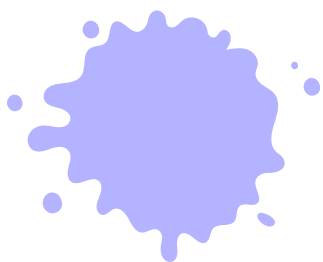
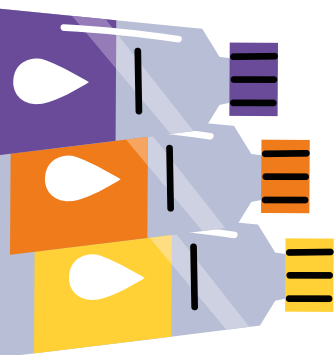
Colegio Campestre Jaime Garzón (IED)



Estas materias, con las que se transforman los espacios, despiertan la creatividad de las niñas y los niños quienes proponen múltiples formas de usarlas para el juego. En las documentaciones se puede encontrar la siguiente descripción:

“Algunos niños y niñas continuaban jugando con las fichas, incluso les daban un uso particular (es un celular, es una patineta, es una espada) y sugerían a los demás y a los personajes el uso de los mismos. A continuación, apareció una tela gris, que sirvió para provocar el juego, pues algunos niños y niñas se hacían debajo de ella, otros se hacían encima, se construyó un río con ella, los niños interpretaron animales del agua con sus sonidos, algunos lanzaban los pompones y fichas sobre ella; de repente, la tela se volvió un dispositivo para que, quienes la tuvieran se volvieran “El oso”, quien perseguía a los demás”. Colegio Paulo Freire (IED). Documentación elaborada por Mónica Fernández y Daniel Bustos. Experiencia artística De la cocina a la luna, 2022.

Colegio Rafael Delgado Salguero (IED)



Además de transformar el espacio, las niñas y los niños construyen mundos fantásticos con lo que se dispone. Como lo plantea el texto de *Travesías con sentido*, la organización de un espacio-ambiente acogedor, maleable y portador de historias, acompaña las transiciones efectivas y armónicas. Así es el espacio de la experiencia artística, mediado por el juego simbólico, porque se puede observar una apropiación del espacio transformado mediante la exploración con los sentidos y a partir de la interacción con las materias y los materiales que llevan a la creación y que parte de la memoria de quienes son las niñas y los niños.

Además, las materias y materiales elegidos para el juego simbólico tienen una primera intención, pensada por los artistas comunitarios, que es transformada y potenciada por las niñas y los niños: los artistas deciden disponer ciertos binomios fantásticos³ de materiales que esperan detonen en las niñas y los niños la exploración genuina desde sus sentidos y se da tiempo suficiente para que esto suceda, reconociendo la importancia del mismo:

“Al llegar al punto, hay ubicadas en el pasto varias baquetas hechas con madera y plástico, dispuestas formando un círculo, también hay algunos recipientes de lata (de galletas navideñas, maquillaje, vasos, platos, etc.). Sin mediar palabras, niñas y niños toman los objetos e inician una exploración sonora, generando ritmos y sonidos en diferentes matices y volúmenes. Este momento de la experiencia artística se extiende por unos 15 minutos aproximadamente”. Colegio Paulo Freire (IED). Documentación elaborada por Mónica Fernández y Daniel Bustos. Experiencia artística, De la cocina a la luna, 2022.

Así, el juego con las materias permite a niñas y niños ser diferentes, pues tienen libertad para explorar ritmos, matices o volúmenes y no se tiene ninguna pretensión de unanimidad por parte de los adultos o entre pares. Esa diversidad de formas, de uso de una materia, los invita a tomar decisiones sobre el juego a su gusto, y también les permite observar cómo esa misma materia es utilizada de formas diversas por sus compañeros y compañeras, pues cada uno y cada una habita la experiencia artística desde su subjetividad, pero es el espacio transformado, el uso de material no estructurado⁴, la disposición de esas materias las que invitan y provocan el juego también, ya que buscan ese fin al estar en dicho contexto.

³ El binomio fantástico fue planteado por Gianni Rodari en su libro *Gramática de la Fantasía* y se trata de unir dos conceptos o ideas que aparentemente no tengan relación entre ellas y crear una chispa creativa de la que surgirá una idea. En términos de la EA, la mención del binomio fantástico hace referencia a las duplas de materiales que usan los artistas comunitarios para construir las instalaciones o ambientaciones para la experiencia.

⁴ El material no estructurado hace referencia a aquel que no tiene un fin concreto o un uso determinado.



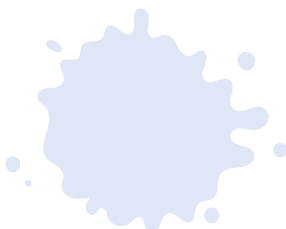
Reconoce a niñas y niños como creadores ilimitados de propuestas.

Es importante reconocer la diversidad de las propuestas, que son resultado de la autenticidad de cada uno de los participantes y que reflejan la subjetividad que el niño y la niña están construyendo a partir de su cotidianidad. El juego de la cocina es recurrente en las documentaciones y se puede observar cómo lo potencian con las narrativas que crean a partir de la resignificación de los objetos que se encuentran en el espacio y sus propias historias de vida, esto es una pequeña evidencia de esas creaciones:

“Llegan a la cocina donde con los dispositivos juegan a cocinar. Los recipientes son usados como ollas, las mesas son usadas como estufas, en los móviles colgantes lavan y secan ingredientes, palitos (cucharas, tenedores, cuchillos), se lavan las manos y hasta se bañan de pies a cabeza, hacen fila en el túnel para hornear sus recetas. Lucero, Galáctico y Marañón prueban en el proceso los diferentes platos que niñas y niños preparan”. Colegio Paulo Freire (IED). Documentación elaborada por Mónica Fernández y Daniel Bustos. Experiencia artística, De la cocina a la luna, 2022.

También sucede que las propuestas del juego simbólico se nutren de lo fantástico, de la capacidad creativa y curiosa de los niños, pues mezclan la ficción con la realidad, siguiendo el juego de la cocina que es de lo más cotidiano, puede evolucionar a la magia de cocinar pócimas de poderes, como lo expone la siguiente cita:

“Durante la experiencia ‘Receteando’, aparecen nuevos juegos que las niñas y los niños proponen, algunos de ellos son: Pócimas de poderes: las niñas y los niños toman los dispositivos de ‘Bolsas de té’ y en ellos guardan diversos materiales, al final crean una ‘pócima o poción mágica’ que hace que quien se la tome tenga algunos poderes o genere alguna reacción, por ejemplo: la pócima que te hace superveloz, atravesar paredes, quedar congelado, etc. También hacían pócimas que eran el ‘contra’ para algunas de las que hacían sus compañerxs, por ejemplo: ‘la poción de sueño / la poción que te despierta, pócima que hacía todo picante / Pócima (líquida) que quitaba el picante’. Colegio Nidia Quintero de Turbay (IED). Documentación elaborada por Lina Mosquera y Vilma Sánchez. Experiencia artística Receteando, 2022.





Tal como lo menciona el Lineamiento, “la sorpresa y el asombro marcan las relaciones que las niñas y los niños establecen con el mundo físico, social y viviente, y, generalmente, cuando se enmarcan en el juego y la experimentación, resultan placenteras, sobre todo en los casos en que están fuera de lo común y plantean situaciones creativas que desafían la realidad objetiva” (Bejarano Novoa et al., 2019, p. 49). Es decir, que las niñas y los niños reconocen la realidad objetiva, en esta etapa de vida están construyendo relaciones de diversas índoles para apropiarse de ella, pero aun así tienen una capacidad creadora que va más allá de la realidad y los reta para continuar al tiempo creando y jugando. Eso precisamente es lo que sucede en la experiencia artística cuando se juega a lo que las niñas y los niños propongan y los adultos presentes también se asombran y asombran a los niños con su escucha y sus propuestas.

En la referencia anterior a las documentaciones, se muestra a niñas y niños creando póxicas y contrapóxicas, posiciones que daban poderes o los quitaban y esto les permite desafiar la realidad y “asombrarse por la ocurrencia de hechos poco probables en la vida real y que, de cierta manera, pueden controvertir sus teorías acerca del funcionamiento del mundo, lo que los lleva a ampliar sus horizontes de razonamiento y por lo tanto, a situar nuevas hipótesis explicativas del mundo físico y social” (Ibid., 2019, p. 50). Al acompañar este tipo de juegos propuestos y potenciar el diálogo dentro de los mismos, la experiencia artística permite que las niñas y los niños piensen el funcionamiento de las cosas y propongan lo contrario o algo diferente desde sus lógicas, sin que los adultos pretendan alguna respuesta correcta y eso es lo que da la libertad de expresión a las infancias.

En el reconocimiento de las infancias como creadores ilimitados, es necesario ver cómo las invitaciones que hacen las experiencias para el juego y la creación son apropiadas por las niñas y los niños según sus necesidades o gustos, pues no se pretende que se sientan obligados a hacer lo que se invita hacer. Esto se puede evidenciar en la siguiente descripción que muestra cómo posterior a la provocación que hacen los artistas, las niñas y los niños deciden qué hacer por su cuenta:

“Niños y niñas toman un Bloomaniano [personaje de la experiencia artística], para ayudarlo se acercan al centro del espacio y exploran con materiales como el papel y el colbón. Algunos hacen personajes con el bloomaniano, otros niños se disponen a hacer manillas. Johan se dedica a recorrer el salón y a la contemplación de lo que hacían sus compañeros”. Colegio Rafael Delgado Salguero (IED). Documentación elaborada por María Rátiva y Fabián Clavijo. Experiencia artística, Caminadores de nubes, 2022



Las niñas y los niños crean personajes y permanecen dando vida a los mismos por todo el salón, contando historias y explorando lugares nuevos en los que se convierte el aula por la nueva disposición de la misma y la narración fantástica que crean los artistas para ellos. Pero no crean la experiencia de un modo determinado, sino que construyen desde la exploración con el material, la escucha atenta y teniendo en cuenta también las particularidades de cada cual, pues se deben sentir cómodos para crear y el artista se relaciona en función de ello.

Para concluir este apartado, en palabras de los artistas, desde su experiencia con las niñas y los niños y reconociendo su capacidad creadora, ellos plantean lo siguiente:

“Un juego inicia, se desarrolla y puede seguir expandiéndose o ceder su expansión creativa para crear uno nuevo mucho más elaborado. Las niñas y los niños se vuelven gestores del juego, multiplicadores y movilizadores de este”. Transición 4, jornada mañana, Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED), sede B. Documentación elaborada por Cristian Montañó y Gabriel González. Experiencia artística, Ludomancia, 2022.

La construcción de refugios durante el juego simbólico

Dentro de la experiencia artística, las niñas y los niños utilizan la libertad que tienen en el juego para construir casas o refugios donde se sienten seguros; en este sentido, como se plantea en las documentaciones del Laboratorio de Transiciones:

“Las situaciones de juego simbólico, propuestas por las niñas y los niños, no solo corresponden a sus intereses sino también a su propia historia de vida y cultura”. Colegio Próspero Pinzón (IED). Documentación elaborada por las artistas Marisol Garay y Raúl Rojas. Experiencia artística, Puerto Emociones, 2022.

Traen a la experiencia artística, desde lo simbólico, su casa y su familia, y ese distanciamiento con los padres, las madres o cuidadores se reduce porque son capaces de representarlos. Este juego le permite a las niñas y a los niños narrarse a sí mismos y conocerse mejor, principio de las transiciones efectivas y armónicas al cual se le aporta, al enriquecer las propuestas de las niñas y los niños, quienes a partir de ellas van comprendiendo y elaborando lo que les pasa y sienten.

Colegio Rafael Delgado Salguero (IED)



Si lo hablamos metafóricamente su casa debe ser fuerte, acoger y proteger mientras comprenden lo que pasa y sienten, así se narra en una de las documentaciones el interés de las niñas y niños de construir algo que resista:

“Mientras que esto sucedía, Coloreta ingeniaba una gran construcción junto con algunos niños y niñas, así que Paco y Pirueta fueron a visitarlos, al llegar allí encontraron un gran castillo que se estaba armando en medio del bosque y el cual se encontraba al lado de unos grandes árboles, este lugar se había construido con algunos elementos de la Tula mágica: telas y cuerdas tan fuertemente asegurado que ninguna tormenta lo podría derribar”. Transición, Colegio Tenerife Granada Sur (IED). Documentación elaborada por las artistas Deicy Carrillo y Camila Pardo. Experiencia artística La Tula Mágica. Coloreta y Pirueta regresan a casa, 2022.

Ese es el refugio, que como plantea el lineamiento de educación inicial, da la sensación de seguridad que le permita a las niñas y los niños ir identificando sus sensaciones internas y procesarlas con calma.

La potencia del juego corporal-sensorial en la experiencia artística

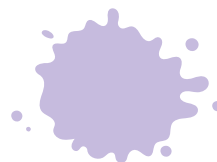
El juego corporal sensorial se presenta de manera constante dentro la experiencia artística y potencia el acompañamiento de las transiciones efectivas y armónicas porque brinda a niñas y niños un momento para conectar y apropiarse de su cuerpo. Se evidencia un notable disfrute en el juego centrado en la exploración del movimiento y las sensaciones del cuerpo, tal como lo muestra la siguiente cita:



“Las niñas y los niños disfrutaban a través del juego narrativo, explorando y descubriendo el movimiento de las manos; muestran asombro proponiendo nuevas formas de relacionarse con el juego; movimientos ondulares, juegos con los dedos, el dedo más pequeño, la forma de nuestras uñas. En ese sentido, se promueve el desarrollo de la percepción motriz, en la construcción de su identidad” Transición 4, Colegio Fernando González Ochoa (IED). Documentación elaborada por las artistas Leidy Amarillo y Jeimmy Ruiz. Experiencia artística, Mi cuerpo, mi casa: explorando mi territorio sensible. 2022.

Esto sucede de manera recurrente y se teje también con esos momentos de disfrute sensorial relacionados con los lenguajes del arte que sitúan a niñas y niños en una disposición diferente para la interacción, pues la intención de estos juegos no tiene que ver con la coordinación de movimiento o la unicidad de los mismos por parte del grupo, sino que están conectados con la necesidad de leer su realidad en relación con su cuerpo. Se trata de tener una experiencia corporal que permita lo sensorial, el movimiento con conciencia del espacio y la expresividad y simbolización de lo que comprende el mundo que les rodea.

Desde el juego corporal se da el reconocimiento de las posibilidades creadoras de cada cuerpo a partir del asombro que implica descubrirse, pues las sensaciones que las niñas y los niños experimentan en las experiencias artísticas son nuevas y les permiten explorar hasta el más pequeño detalle de los cuerpos sin ninguna otra intención más allá de conocerse en medio del goce de la experiencia. En este sentido, la relación que tejen con las artes no tiene ninguna pretensión disciplinar, sino una intención exploratoria, que implica la construcción de significados y representaciones de la realidad. La conciencia del cuerpo incluye:



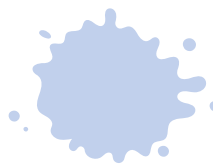
“La relación con las sensaciones corporales, la escucha de la voz y de lo que dice el propio sentir, la capacidad de gestionar los estados emocionales con herramientas del mismo cuerpo como la respiración.(...) El esquema corporal está relacionado con el conocimiento que tienen las niñas y los niños sobre su cuerpo, sus manifestaciones y sus distintas funcionalidades, desde sus capacidades para moverse, que les permiten realizar posturas y mantener el equilibrio hasta la posibilidad de ver, sentir, escuchar, oler y probar. Este conocimiento no es otra cosa que la representación mental que las niñas y los niños tienen de su propio cuerpo y que resulta de la interiorización de diferentes experiencias y exploraciones con él (Gallego Del Castillo, 2010)” (Bejarano Novoa et al., 2019, p.46).

Dentro de los juegos propuestos, las niñas y los niños profundizan en este conocimiento que se va adquiriendo y se prueban las habilidades y la potencia al tener una representación mental de su cuerpo, pues les permite tomar decisiones y asumir los retos a partir de sus capacidades.

Es importante resaltar que el juego con el cuerpo también **nutre el juego simbólico**, pues al mezclar la exploración de diferentes materiales con la exploración de las posibilidades del cuerpo, se comparten distintas historias y se organizan múltiples escenarios por donde se permiten transitar. El cuerpo facilita a niñas y niños un medio de expresión más allá de las palabras, que en esta etapa de vida ellas y ellos están conquistando. Se registra la siguiente reflexión en las documentaciones que permiten ver el reflejo de un juego con el cuerpo que posibilita lo que anteriormente se nombró:

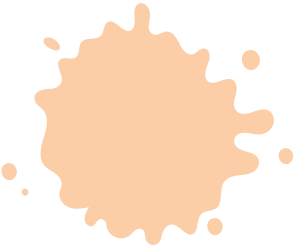
“Con ayuda de Caroline ellos le mostraban a Alicia cómo debería realizar los movimientos de sus partes del cuerpo, utilizando las telas con varias finalidades. Telas que se convirtieron en casa, en caminos, en capas y diferentes opciones de juego, cada uno en su momento de disfrute con algunos movimientos libres y dejando volar su imaginación por medio de expresiones con su cuerpo. Las niñas y los niños ríen, juegan y bailan; se observa cómo cada niño tiene su manera de expresar por medio de su cuerpo sus sentimientos y cómo se relacionan con sus demás compañeros”. Multigrado, Colegio Mochuelo Alto (CED). Documentación elaborada por las artistas Juliet Gordillo y Diana Cortés. Experiencia artística, A mover el cuerpo a través del cuento. 2022.





Dentro de los juegos propuestos, las niñas y los niños profundizan en este conocimiento que se va adquiriendo y se prueban las habilidades y la potencia al tener una representación mental de su cuerpo, pues les permite tomar decisiones y asumir los retos a partir de sus capacidades.

Es importante resaltar que el juego con el cuerpo también **nutre el juego simbólico**, pues al mezclar la exploración de diferentes materiales con la exploración de las posibilidades del cuerpo, se comparten distintas historias y se organizan múltiples escenarios por donde se permiten transitar. El cuerpo facilita a niñas y niños un medio de expresión más allá de las palabras, que en esta etapa de vida ellas y ellos están conquistando. Se registra la siguiente reflexión en las documentaciones que permiten ver el reflejo de un juego con el cuerpo que posibilita lo que anteriormente se nombró:



“Con ayuda de Caroline ellos le mostraban a Alicia cómo debería realizar los movimientos de sus partes del cuerpo, utilizando las telas con varias finalidades. Telas que se convirtieron en casa, en caminos, en capas y diferentes opciones de juego, cada uno en su momento de disfrute con algunos movimientos libres y dejando volar su imaginación por medio de expresiones con su cuerpo. Las niñas y los niños ríen, juegan y bailan; se observa cómo cada niño tiene su manera de expresar por medio de su cuerpo sus sentimientos y cómo se relacionan con sus demás compañeros”. Multigrado, Colegio Mochuelo Alto (CED). Documentación elaborada por las artistas Juliet Gordillo y Diana Cortés. Experiencia artística, A mover el cuerpo a través del cuento. 2022.

La cita anterior también permite observar la forma en la que se potencia el juego con el cuerpo a partir de las materias y los materiales que se disponen para la experiencia artística, pues niñas y niños las usan y transforman para que tengan una función y un sentido en el juego. Así, quienes participan deciden cómo se juega o para qué sirve determinada cosa, probando su autonomía e independencia.

Las materias y los materiales no estructurados que utilizan los artistas comunitarios son flexibles, modificables y pueden adquirir múltiples significados, dependiendo de la experiencia personal de cada participante. En este sentido, son también utilizadas para transformar el cuerpo de los participantes, dándoles la posibilidad de modificar su cuerpo y verse como otro ser creado por sí mismo. Este tipo de transformaciones permiten la libre expresión y les deja sentirse capaces de ser quienes desean ser desde un juego con la fantasía que involucra sus cuerpos. A continuación, se encuentra otro ejemplo del disfrute del juego que transforma el cuerpo:

“Algunos de los niños se inclinaron un poco más por los sprays y el poder pintar sobre las telas dispuestas, pero también pintaban el traje del amigo, en lo que interactuaban y realizaban una lluvia de pintura. Miraban sus caras y decían ‘pareces un extraterrestre’, pero también invitaban a las docentes para que pudieran también participar de la experiencia. Las palabras más comunes fueron: ‘Mira como cambiamos de color’, ‘Nos estamos convirtiendo en seres extraños’”. Colegio Mochuelo Alto (CED). Documentación elaborada por las artistas Juliet Gordillo y Diana Cortés. Experiencia artística, A mover el cuerpo a través del cuento. 2022. (k2, 2022).

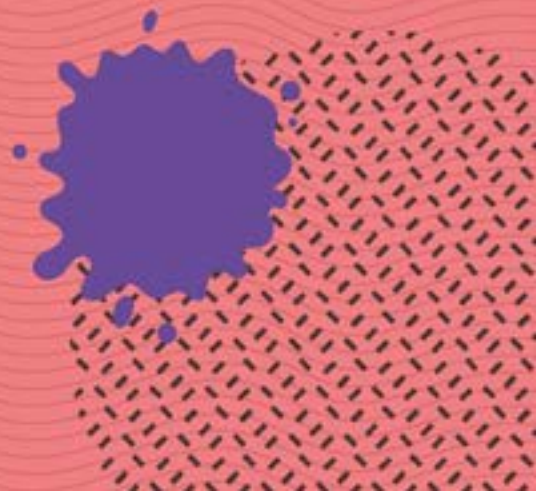
“Juan Felipe se mostró emocionado por la experiencia, se involucró con la narrativa y recibió con alegría los personajes. En el momento de intervenir la materia construyó juegos colectivos que también llamaban al movimiento del cuerpo y a los trazos fuertes y grandes”. Jardín 1, Colegio Próspero Pinzón (IED). Documentación elaborada por las artistas Marisol Garay y Raúl Rojas. Experiencia artística, Puerto Emociones, 2022.

Con este tipo de propuestas de juego colectivo, que involucran el cuerpo, y el hecho de que dentro de la experiencia artística se permita que sean las niñas y los niños quienes propongan qué hacer, el juego con el cuerpo se convierte para ellos en un lugar acogedor. Tienen la capacidad de transformar y son reconocidos por los otros, proponiendo y retroalimentando las propuestas de sus compañeros. Se potencia así el aprendizaje sobre sí mismo, aún sin que exista una intención de enseñar, porque el punto del juego es el disfrute. La niña y el niño se conocen, y reconocen a los demás, en el movimiento de su cuerpo en colectivo.





APORTES AL LENGUAJE



Con base en el análisis de las documentaciones, se encontraron dos grandes aportes de las experiencias artísticas al lenguaje, organizados en dos ejes que guardan coherencia entre sí: expresión y comunicación. A continuación, se presenta la forma en que las experiencias artísticas contribuyeron, en el marco del Laboratorio de Transiciones, al fortalecimiento de estos dos ejes estructurantes del desarrollo en la primera infancia.

Comunicación

La construcción de las experiencias artísticas en el Laboratorio de Transiciones ha sido desde el inicio procesual, dando espacio para un primer encuentro que, aunque tenga una planeación previa, apela al principio de la deriva⁵, que es complementado por la escucha activa de lo que las personas que participan proponen. Los artistas comunitarios dan espacio a la exploración acompañada de la propuesta de experiencia artística, es decir: dan libertad para el vínculo con las materias, los materiales, los objetos y las instalaciones, las cuales están allí abriendo la posibilidad de ser tomados de maneras literales y también de ser resignificados de maneras constantes por cada niña o niño, llenándolos de diversos símbolos.

⁵ "Se entienden deriva e incertidumbre como la ausencia de certezas por parte del adulto y la construcción desde los posibles asuntos emergentes, que justamente surgen de la vivencia renovada de los sujetos participantes. Los artistas conciben y planifican la experiencia artística, se trata de una planeación flexible y abierta a ser transformada por las propuestas de las mujeres gestantes, las niñas, los niños y sus familiares. Ello conlleva un momento para la improvisación y creación por parte de las niñas y los niños, un momento que genera en los artistas una sensación de incertidumbre: se sabe dónde inicia la propuesta, pero ella deriva en otras posibilidades que encuentran o construyen los participantes" (Atuesta Ospina, 2019, p. 4).

La experiencia entabla diálogos en los cuales quienes participan cuentan, entre pares y adultos, sucesos de su vida que tienen eco en los demás por tratarse de situaciones cotidianas que son expresadas de manera oral, con el cuerpo, a través de diferentes formas de expresión. Las formas en las que se va tejiendo el proceso con el hilo conductor colectivo, están también determinadas por la frecuencia de los encuentros, ya que la confianza se va cimentando paso a paso, en cada reunión, dando la posibilidad de generar diálogos que son sensibles, íntimos y creativos.

Se instaura una dinámica de manera temporal que, como lo menciona el documento Travesías con Sentido: “Esta diversidad de tiempos y ritmos se organiza en una serie de rutinas y rituales que sostienen la dinámica cotidiana y la cultura escolar y a quienes hacen parte de esta, lo que permite predecir lo que sucederá, comprender el entorno y organizar pequeñas secuencias de actos cotidianos (MEN, 2017, p. 57)” (González Martínez et al., 2022, p. 46). Por lo tanto, las experiencias artísticas tienen una secuencialidad en esta estrategia que crea vínculos capaces de involucrar a todos los actores de los encuentros, como lo plantea la documentación de una de las duplas:

“Santiago y Wendagua realizan algunas preguntas para provocar la exploración: ¿Qué es esto? ¿Cómo es la forma del agua? ¿Qué colores y olores tiene el agua? ¿Tenemos agua en el cuerpo?, ¿de qué color es? El agua del río ¿cómo es? a lo que surgen respuestas como:

-El agua es azul, cuando sale de la llave es transparente, también puede ser café verde o amarilla.

-Al agua no se le echa basura porque sirve para vivir.

-El agua es para bañarse.

-En el agua la sangre es roja”.

Colegio Estanislao Zuleta (IED), sede B. Documentación elaborada por las artistas Wendy Rincón y Santiago Manchego. Experiencia artística, Los caminos de la Xierpiente. 2022.

Entonces, la construcción de la narrativa colectiva se da orgánicamente en los encuentros de las experiencias artísticas. Allí las niñas y los niños narran y crean la historia a partir de preguntas abiertas que las artistas han construido con anterioridad y aquellas que surgen en el lugar. Se da cabida a **múltiples respuestas**, es decir, no se busca tener una respuesta única, sino crear las posibles respuestas desde el conocimiento, la experiencia, el entorno y la oralidad, habitando así el aula con su contexto, su imaginación y su fantasía. Con el avance de la experiencia se va construyendo también memoria colectiva, propiciando un espacio en el cual quienes participan

pueden opinar y aportar desde la comunicación de sus experiencias. En concordancia con los planteamientos alrededor de las transiciones efectivas y armónicas: *“Se conciben como sujetos con capacidad de agencia, pues no reciben pasivamente aquello que ofrece su interacción con el mundo, sino que demuestran ser capaces de volver sobre él y aportar en la construcción de una relación dialógica; por ende, tienen enormes capacidades de co-construcción de la realidad”* (González Martínez et al., 2022, p. 16).

Por otro lado, es un encuentro multi, inter y transdisciplinar, el cual está atravesado por el juego, permitiendo que las niñas y los niños se expresen con naturalidad, ya que el espacio de encuentro está creado para dar libertad en los aportes desde el cuerpo y la palabra. Se piensa, especialmente, desde el adulto que escucha y acompaña las posibles narrativas que surgen en las experiencias artísticas, para profundizar en los posibles mundos que nacen allí y que están determinados por los intereses de quienes participan, como lo referencia una de las documentaciones:

“La imaginación, intereses y gustos empiezan a construir una historia que conecta todo. Grita una niña: ¡Es la boda del rey! Y todo empieza a girar en torno a los preparativos para dicha boda”. Colegio Técnico Menorah (IED), documentación elaborada por Laura Velasco y Leonardo Montaña, Experiencia artística, El pintoresco mundo de los calcetines

Colegio Rafael Delgado Salguero (IED)



En la experiencia, se resignifican las materias, los objetos, lo cotidiano y se transforman las relaciones de quienes participan. Se ofrece un espacio abierto, sujeto a los cambios que proponen las narrativas y por lo tanto, como se propone sobre el espacio ambiente y la maleabilidad: "Este rasgo se asocia con la epigénesis, entendida como la capacidad de los espacios para adaptarse y transformarse permanentemente en aras de crear un ambiente flexible en el tiempo que puede ser moldeado de acuerdo con la experiencia histórica del paso de niñas y niños por la escuela (ICBF et al., 2014; Melo, 2015; Riera, 2005)" (González Martínez et al., 2022, p. 42). Por lo tanto, las narrativas de las experiencias artísticas se construyen de manera colectiva, tomando como centro a niñas y niños, encontrando sus intereses a partir de lo que les han sugerido las instalaciones, las ambientaciones y los espacios de arte, los cuales han sido creados con una intención artístico-pedagógica y conservan la posibilidad de tomar diversos rumbos a partir de lo que sucede en los primeros encuentros.

Uno de los elementos recurrentes identificado, fue cómo la presencia de personajes en muchas de las experiencias artísticas, crea vínculos de maneras fluidas con las niñas y los niños. Algunas veces el tiempo de acercarse a la experiencia artística es diverso, pero la complicidad que generan los personajes con quienes participan los convierte en un par, y esto muchas veces propicia la cercanía e identificación con ellos; entonces la empatía se vuelve un lugar común en la experiencia. Las maneras de expresión que crean los artistas por medio de los personajes son múltiples. A continuación, nombramos dos experiencias que relacionan la expresión de diversas maneras. La primera se centró más en el movimiento y el ritmo y la segunda en la jeringonza.

⁶ Se comprende aquí la jeringonza como una variable lúdica al habla, introducida por los artistas en el momento de la experiencia.

Colegio Rafael Delgado Salguero (IED)



En la experiencia *Droide Sonoro*, los personajes daban el control del movimiento de sus cuerpos a los comandos e instrucciones que niñas y niños proponían, y a partir de estos, se encaminaba la experiencia artística hacia diversos lugares del conocimiento y de lo cotidiano. Las dinámicas de movimiento y los ritmos de las palabras evocaban a robots, eran seres extracotidianos que causaban sorpresa al inicio y se volvían dispositivos de juego, por lo tanto, la forma en que se habitaba el aula venía mediada por esto de manera colectiva e individual.

Dado que la experiencia estaba creada con elementos tecnológicos, la mayoría obsoletos, las niñas y los niños vinculaban la experiencia con los videojuegos y la fantasía que hay en ellos. También estuvieron presentes juegos más populares, como las atrapadas. En esta experiencia el cuerpo se volvió un eje central de expresión integral.

“Los estudiantes no se ven limitados en nuestra forma de hablar ya que refieren que ellos ya saben hablar un poco en inglés”. Colegio Carlos Pizarro León Gómez (IED). Documentación elaborada por las artistas Yutcy Giraldo y Freyman Abril. La Fábrica de amigos, 2022.

Por su parte, Pla y Plo, los obreros personajes de la *Fábrica de amigos del territorio Bosa*, de-construyeron el lenguaje a partir de estas sílabas y lo volvieron cotidiano, evidenciando que los personajes que hablan en jeringonza, generan extrañeza y a la vez cercanía con el grupo. Aunque al inicio puede ser ajeno o más vinculado a un idioma extranjero, poco a poco se establecen dinámicas que por ejemplo sugieren que, lo que imaginan e interpretan, es lo que dice el personaje y entonces traducen desde una comprensión del gesto, el movimiento y el uso de su contexto y fantasía, y es esto lo que se toma para la construcción de la narrativa; entonces, sus conocimientos e imaginarios son tomados en cuenta y resaltados por un adulto que es extracotidiano. *"En síntesis, se trata de fomentar, más allá de una técnica de alfabetización, la posibilidad de explorar y construir la propia historia mediante el diálogo con los textos orales y escritos"* (Bejarano Novoa et al., 2019, p. 58).

Colegio Campestre Jaime Garzón (IED)



Así pues, la construcción de la historia y narrativa de la experiencia es un acto colectivo de participación, que toma en cuenta los imaginarios y contextos de las niñas y los niños. Es allí que se les da espacio a los participantes de traer su contexto íntimo al aula, identificar intereses comunes, estar presentes con todo el cuerpo, así como también usar la palabra y el diálogo como posibilidad de construir la propia historia, tomando en serio el juego y lo que surge de él.

Expresión

En el tránsito a la básica primaria hay cambios que son coyunturales para la vida y que abrirán nuevas posibilidades de comunicación de las infancias. Acompañar este salto de una forma empática va a construir la relación con la lectoescritura en los próximos años y aportará a su trayectoria educativa.

La expresión de lo que sentimos y pensamos se da en la infancia con todo el cuerpo; no hay una fragmentación de sus formas de contar. El movimiento y el sonido son las maneras de comunicación que se hacen presentes en la exploración del contexto y el entorno, aportando así a las posibilidades del lenguaje. El cuerpo está entonces lleno de símbolos, imágenes e historias que han ido adquiriendo las niñas y los niños en los primeros años de la infancia, como lo nombra la dupla de artistas del Colegio Carlos Pizarro, de la localidad Bosa:

“Al iniciar el ritual para activar el portal, momento de mucha gestualidad y canción, nos sorprendió bastante el gesto de Gabriela, ya que rompió todo el ritmo corporal del grupo, pero también fue muy lindo verla ceder ante el argumento imaginativo”. Colegio Carlos Pizarro León Gómez (IED). Documentación elaborada por Tania Guiza e Iván Nossa. Experiencia artística, Caotilidad, 2022.

Gabriela, entonces, pasa sus emociones a través del cuerpo para expresar lo que siente y lo que imagina. Por lo tanto, llegar a la grafía puede ser un camino que está apoyado por el arte, en la manera que esta se crea, se construye y se experimenta, es decir, no para volverla útil para un fin, sino como forma de acercarse desde las artes al conocimiento y, en este caso específico, a la palabra escrita.

“Las niñas y los niños dibujaron y escribieron sobre los ‘páneos solares’ (telas negras) y los vestuarios de los artistas. Así mismo, sobre la superficie de los ‘jeroglíficos alienígenas’ (cartones) e inclusive sobre otras superficies como los zapatos de los compañeros/as y/o el piso”. Colegio El Rodeo (IED). Documentación elaborada por las artistas Karen Rojas y Esteban Carvajal. Experiencia artística, Galaxia XY - 33, 2022.

Como documentan los artistas, se han identificado elementos que las experiencias artísticas tienen desde los diversos saberes interdisciplinarios del arte, los cuales aportan al aprendizaje de la escritura, específicamente en los grados de transición. Allí, se ha podido ver un interés en los trazos, la grafía y las palabras escritas, sin importar las superficies que se ofrezcan para la experimentación en los espacios de juego, lo cual aporta al requerimiento de un aprestamiento de lectoescritura, para el paso a la básica primaria, de manera curricular.

Colegio Paulo Freire (IED)





La disposición en el espacio de diversas materias nos abre la posibilidad de estar con el cuerpo de otra forma en el aula, relacionarnos de una manera más natural al transitar el movimiento de todo el cuerpo al movimiento del trazo. Desde la distribución del peso del cuerpo o el control del movimiento, hay una adaptación del conocimiento a las infancias y no al contrario.

Por otra parte, las sonoridades en las experiencias artísticas son diversas. Hay algunas que permiten que los paisajes sonoros sean construidos allí mismo con el sonido ambiente, dejando que las palabras y los ritmos que las niñas y los niños vayan generando en el lugar, sean los que determinan la presencia del sonido en la experiencia.

“La niña buscó constantemente el contacto entre pares durante la experiencia a partir de juegos que involucraban el movimiento. Laura se interesó por los paisajes sonoros, mostrando una interacción más pasiva con instrumentos temperados y mayor conversación y juego con sonidos con elementos no estructurados”. Colegio Próspero Pinzón (IED). Documentación elaborada por las artistas Marisol Garay y Raúl Rojas. Experiencia artística, Puerto Emociones, 2022.



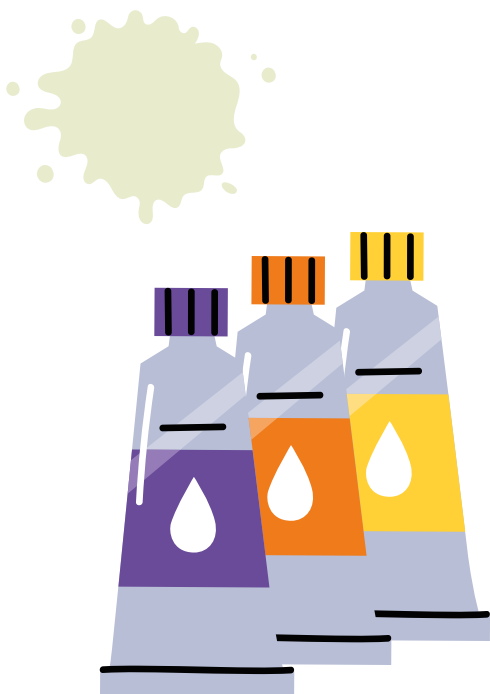
La cercanía con el sonido influye, en este caso, en el vínculo que tiene la niña con todo el espacio de la experiencia artística, permitiendo vivenciar y expresarse en la misma de manera integral. Por otro lado, están las sonoridades que acompañan desde un comienzo el recorrido en la realización de la experiencia; algunas veces es la misma canción que se vuelve parte de la creación y a su vez resuena y se vuelve fundamental en la puesta artística, apelando a la repetición y a una presencia casi ritual.

Las materias, los materiales, los dispositivos y las ambientaciones están dispuestas en el espacio para ser exploradas sensorialmente, transitando a la palabra escrita en otras escalas, con una corporalidad diversa. Se traducen así, símbolos que ya están instaurados en estos grupos etarios y que van permitiendo que el espacio se vaya transformando, dando la posibilidad de adaptación al nuevo espacio escolar, permitiendo otras maneras de vincularse a la palabra.



“...se refleja que las niñas están muy interesadas en explorar las grafías y en dibujar libremente sus intereses. Teniendo en cuenta que son niñas que hacen parte de transición y que el próximo año entrarán a primero, se observa un fuerte interés por la lectura y la grafía”. Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (IED). Documentación elaborada por las artistas Bibiana Carvajal y Cristian Lesmes. Experiencia artística, Los sonidos de la infancia del abuelo Mumu.

Entonces, las transiciones del lenguaje a la escritura se transforman a partir de los lenguajes de las artes, fortaleciendo el aula como un espacio que tiene posibilidades de construir el aprendizaje desde las perspectivas de las niñas y los niños. Son lecturas hechas con sus cuerpos e ideas completas, abriendo la posibilidad de vincularse a la escritura desde otros lugares que pueden permitir que la trayectoria que tendrán en la educación se articule con el gesto y la imagen, y transite por sus intereses para que se llegue a la escritura, interiorizando otros símbolos y significados, con los cuales van a plasmar la realidad y la fantasía que pueden habitar las palabras.



CLAVES PARA FORTALECER LA APERTURA HACIA LAS ARTES





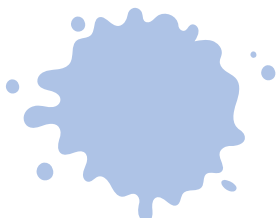
A lo largo de este ejercicio de sistematización, se explica el aporte de las artes al reconocimiento y al fortalecimiento de la capacidad de agencia en la primera infancia⁷. Sin embargo, hace falta resaltar algunas disposiciones o capacidades de quienes se relacionan con la primera infancia y con las cuales, se potencian las posibilidades que enuncia este documento desde las artes.

En primer lugar, se encuentra el espacio directo de las aulas. Aún es necesario fortalecer los espacios de encuentro entre maestras, agentes educativos y artistas, desde el reconocimiento de que el saber artístico es análogo al saber pedagógico. Como se ha explicado, hay aportes directos desde las artes al desarrollo integral en la primera infancia, fin último de la política pública de infancia y adolescencia y de la política de primera infancia. Para ello, entre las prácticas positivas para propiciar este encuentro, está la promoción, desde el Programa Nidos, de reuniones y diálogos entre artistas y maestras, aunados a procesos de seguimiento desde la gestión a las articulaciones con las instituciones. Es a través del diálogo y del reconocimiento del otro como podemos generar ambientes cálidos que faciliten las transiciones en la primera infancia.

Segundo, se encuentra la arquitectura institucional necesaria para reconocer los aportes de las artes al proceso general de desarrollo de las personas. En este sentido, el presente documento es un insumo para nutrir espacios de devoluciones con los colegios y las direcciones locales, capaces de reconocer en las artes otra dimensión posible y necesaria para el crecimiento de los procesos de educación. Así mismo, se hace necesario reconocer las posibilidades de las artes en primera infancia como promotoras de espacios comunitarios de cuidado y desarrollo, en perspectiva de afianzar la relación entre los colegios y los grupos que los rodean.



⁷ La capacidad de agencia de la primera infancia es el centro de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2023-2033 de Bogotá. A lo largo del documento de dicha política, la capacidad de agencia es asociada a la participación incidente de las niñas y de los niños, vinculada principalmente a sus entornos más cercanos.





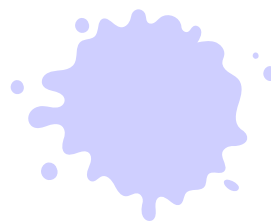
Sobre este punto, el Convenio reconoce en la documentación artístico-pedagógica, no solo una posibilidad para la reflexión, sino también una herramienta para la comunicación con las maestras, las niñas y los niños. Por esta vía, en algunas instituciones se avanzó hasta el encuentro con familias en jornadas de clausura alrededor de las documentaciones, que permitieron encuentros y tejidos capaces de permear de otra manera la relación entre las instituciones y los hogares.

Por último, se quiere señalar la importancia de establecer, desde la política pública, rutas claras y presupuestos definidos para que se eliminen las barreras que puede encontrar la primera infancia para acceder a experiencias y procesos artísticos de calidad. Sin estas condiciones, los esfuerzos por establecer procesos a mediano y largo plazo se verán truncados, limitando las posibilidades que se han explicado en el documento en términos de los aportes al desarrollo integral y la participación de la primera infancia desde las artes en los procesos culturales.



La experiencia artistica es enriquecida, multidisciplinar, atravesada por el juego , la participación y el lenguaje, que transforma las aulas y la vida de las niñas y los niños.





REFERENCIAS

Atuesta Ospina, M. P.; (2019, marzo 01). Arte en Primera Infancia-Sentidos y rumbos del quehacer artístico pedagógico. Nidos - Arte en primera infancia. Retrieved July 7, 2023, from <https://nidos.gov.co/libros/arte-en-primera-infancia-sentidos-y-rumbos-del-quehacer-artistico-pedagogico>

Bejarano Novoa, D. C.; Valderrama Castiblanco, N.; & Marroquín Sandoval, D. I.; (2019). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito ed.). Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062>

González Martínez, D.; Parra Peña, L. M.; & Lovera Zuluaga, M.; (2022). Travesías con sentido: un viaje para fortalecer las transiciones efectivas y armónicas (TEA) de las niñas y los niños del ciclo inicial. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3434>

Ruiz, Á.; & Abad, J.; (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. Aula infantil, (103), pp. 28-32. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2020/03/2319.pdf>





ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota



/Educacionbogota

Idartes y Nidos

www.idartesencasa.gov.co/libros

www.nidos.gov.co



Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: 601+324 1000 Ext.: 2109

Bogotá, D. C. - Colombia