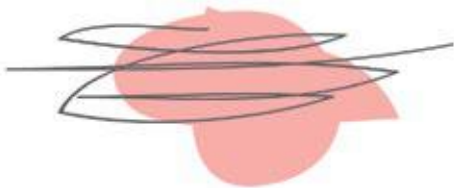




Tejedores[®]
de vida
Arte en Primera
Infancia



Idartes
Instituto Distrital de las Artes



Gustavo Petro Urrego

Alcalde Mayor de Bogotá

Clarisa Ruíz Correal

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte

Instituto Distrital de las Artes, IDARTES

Santiago Trujillo Escobar

Director General

Bertha Quintero Medina

Subdirectora de las Artes

Orlando Barbosa Silva

Subdirector Administrativo y Financiero

Sandra Margoth Vélez Abello

Jefe Oficina Asesora Jurídica

Luis Fernando Mejía Castro

Jefe Oficina Asesora de Planeación

Carlos Mauricio Galeano Vargas

Coordinador General Programa Tejedores de Vida

© **Tejedores de Vida - Arte en primera infancia**

Primera edición, octubre de 2015

Yolanda López Correal

Coordinación editorial

Mauricio Galeano Vargas

Olga Lucía Olaya Parra

Inti Andrés Bachman Matiz

María Paula Atuesta Ospina

María Consuelo Gaitán Clavijo

Sergio Giovanni Díaz Hernández

Juan Camilo Franco Hernández

Fundación Red Solare

Comité editorial

Julian Acosta Riveros

Corrección de estilo

**Andrea Alayón, Andrés Daza, Arnulfo Gamboa, Camila Luna,
Christian Cely, Claudia Dueñas, Claudia Palacio, Cristina Ruíz,
Derly Cabrera, Diego Filella, Fabián Hernández, Fanny Maru-
landa, Jasmín García, Javier Gallego, Javier Guaqueta, Johana**

**Romero, Johanna Luna, Johanna Sánchez, Juan Franco, Karen
Pardo, Laura Orozco, León Felipe Jiménez, Liliana Marulanda,
Linda Mendoza, Luísa Urrego, Milena Olivella, Raúl Montaña,
Yupanquí Prieto**

Fotografías

**Jersson Ibañez, León Felipe Jiménez, Luis Alejandro
Luzardo**

Ilustraciones

Fabián Darío Parra Camacho

Diseño Editorial

**Jersson Ibañez (Basado en grafismos realizados por niños y
niñas de la comunidad Misak, en la Casa de Pensamiento Inter-
cultural de la localidad Fontibón)**

Diseño de Portada

Impreso en Buenos y Creativos

Bogotá, D.C. Colombia

*El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de
los autores y no representa necesariamente el pensamiento del
Instituto Distrital de las Artes.*

Esta publicación no puede ser reproducida, almacenada en sis-
tema recuperable o transmitida en medio magnético, electrónico,
mecánico, fotocopia, grabación u otros sin el previo permiso de
los autores. Material de distribución gratuita.

IDARTES

contactenos@idartes.gov.co

www.idartes.gov.co

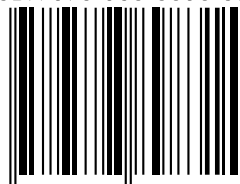
Conmutador (571) 3795750

Calle 8 No. 8-52

Bogotá, D. C.

Colombia

ISBN 978-958-8898-31-5



CONTENIDO

presentación

(6) *Tejiendo vida, tejiendo futuro*
Santiago Trujillo Escobar

introducción

(10) *Es necesario abrir el debate sobre una ética de la concepción y el cuidado de los niños y niñas en Bogotá*
Bertha Quintero Medina

A manera de diagnóstico

Una alerta necesaria

Por una ética de la gestación y el cuidado de los menores

(20) *Tejedores de Vida: arte en primera infancia.*
Carlos Mauricio Galeano

Cuatro estrategias, una diversidad de experiencias artísticas para la primera infancia

Tejiendo Vidas

Experiencias Artísticas

Niños y niñas de cero a cinco años y su interacción con las artes

(32) *Artes en la primera infancia:
Una aventura con bitácora de vuelo*
Olga Lucía Olaya Parra

(36) *Reinventando el país de los pequeños ciudadanos*
Alejandro Luzardo

1. uno

(42) *Infancia y pedagogía poética*
Francisco Javier Gil Marín

Ponerse en juego. La experiencia

Infancia e infancias

Necesito estar jugada

Comprensiones afectivas

Más acá y más allá del lenguaje. Cuerpos y voces

Tiempos... suspendidos

El maestro...siempre

La alegría de... la alegría

Comunidad

Bibliografía

Otras referencias

(60) *La inmensidad de lo pequeño*
María Paula Atuesta Ospina

El niño: un sujeto activo en las experiencias artísticas

La participación de los bebés

La singularidad

La temporalidad de los niños

El acompañamiento de los cuidadores

El cuerpo, lugar del ser niño

Cuidadores y artistas: participantes activos

Creación de experiencias artísticas, una práctica de tejer vida

2. dos

Bibliografía

(92) *Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia*
Juan Carlos Melo Hernández

Una breve imagen de la infancia para configurar la imagen de la experiencia: el juego de la casa íntima, redibujar las fronteras

Condiciones preliminares para entender la experiencia de la primera infancia

El espacio-ambiente: epicentro de la experiencia

Experiencia sensorial-motriz, simbólica, formal

La materia se proclama desde la epigénesis de sus procesos

Conclusiones

Bibliografía

(110) *Espacio*

María Paula Atuesta Ospina y equipo de Espacios Adecuados

Concepciones

El rol del artista en el espacio

Bibliografía

(140) *El cuerpo de los niños y niñas en la experiencia artística: cuerpo holístico y relaciones que construyen cuerpo*

María Consuelo Gaitán Clavijo

Comprensión holística del cuerpo infantil

Cuerpo sensorial

Cuerpo movimiento-cuerpo acción

El cuerpo como materia expresiva

Relaciones que construyen cuerpo

Relaciones fundantes: interacciones con el cuerpo cuidador

El cuerpo del artista

Encuentro con otros cuerpos infantiles

Bibliografía

(174) *Materias*

María Paula Atuesta Ospina

Materias, materiales y objetos en la primera infancia

Tipos de materias

Tejiendo con los objetos-materias

El ciclo de las materias

Bibliografía

3. tres

(194) *Comunidades de vida: vínculos y relaciones*

María Consuelo Gaitán Clavijo

Movilizaciones de la relación adulto-niño

Conquistando territorios para la libertad

Construcción de un tejido cultural y artístico dentro de la ciudad

La visibilización de los derechos artísticos y culturales de los niños, niñas y sus familias

Lectura del entorno

Apropiación de los derechos culturales: posicionamiento estratégico y participativo

Bibliografía

(216) *Cultura de la infancia y cultura artística:*

un binomio real y fantástico

Alfredo Hoyuelos

Imagen, cultura de la infancia, escucha y preguntas

La cultura artística

Relación entre niños, niñas, arte y artistas

Bibliografía

Tejiendo vida, tejiendo futuro

Santiago Trujillo Escobar

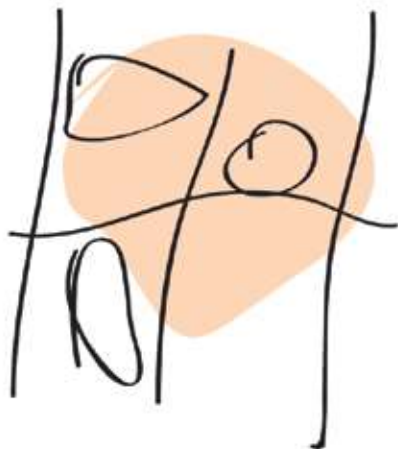
Bogotá es una ciudad que camina hacia la interculturalidad, es diversa e incluyente y ha construido espacios de valoración afirmativa y creativa de los derechos sociales y culturales de sus ciudadanos, a través de una sociedad civil deliberante, propositiva y participativa.

Los artistas, creadores y gestores culturales han tejido una enorme urdimbre de relaciones, afectos, ideas y procesos que han permitido que la ciudad se reconozca como un espacio de encuentro creativo en donde es posible expresarse desde la libertad, la independencia y la equidad.

Reconocernos desde la diferencia en condiciones de igualdad, como ciudadanos capaces de valorar la realidad desde la comprensión del otro, sin segregaciones, ni exclusiones es permitirnos construir una ciudad con perspectiva de futuro.

La Bogotá Humana ha sido una Bogotá capaz de tejer afectos, confianzas y responsabilidades que nos permiten construirnos como ciudadanos del mundo, habitantes del planeta y portadores de unas culturas que nos definen e identifican como sujetos de un territorio que se expresa desde la diversidad, el respeto por los ancestros y la defensa de la vida y su dignidad. Los artistas, creadores y gestores como sujetos tejedores de vida. El arte como camino para la consolidación de ciudadanía culturales, con conciencia ambiental, política y social.

En este sentido, el barrio como unidad fundamental de la convivencia y el encuentro social, ha sido el espacio para la transformación de las realidades locales. Más bogotanos y bogotanas ejerciendo el derecho de expresarse artísticamente y culturalmente. Más artistas y gestores ejerciendo el derecho de expresarse como ciudadanos.



Hacer el tránsito entre un modelo de ciudad a un modelo de ciudadanías es cambiar de paradigma, es priorizar el ser humano como punto de partida del desarrollo y la política pública. Este cambio de perspectiva, en donde sólo es posible construir ciudad cuando nos centramos en los seres humanos, es donde se concreta la “política del amor”. Es en esa construcción de ciudadanías, donde la cultura y el arte adquieren un protagonismo estratégico.

Por eso, en IDARTES nos sentimos orgullosos de haber abrazado durante estos 4 años, una de las responsabilidades más nobles y transformadoras que cualquier política pública puede promover en una sociedad: la felicidad y el bien estar de nuestros bebés.

Que Bogotá entendiera que la atención a la primera infancia no solamente consistía en dotar de servicios básicos en salud y subsidio alimentario a los miles de niños y niñas entre 0 y 5 años que nacen cada día en la ciudad, sino que, en esta apuesta por la consolidación de una atención integral y de calidad se pensará que el arte, en el desarrollo de sus lenguajes y práctica, pudiera consolidarse como un componente necesario en el crecimiento afectivo y cognitivo de nuestros infantes es, sin lugar a dudas, una apuesta transformadora. En IDARTES tenemos casi 300 artistas que trabajan cada día, de una manera sistemática y rigurosa para lograr que un bebé sonría y pueda, a través del baile, la música o el arte, acercarse al mundo para descubrirlo desde la sorpresa, la curiosidad y la fascinación.

Pero no solamente los bebés, también sus padres y cuidadores han podido en estos años acercarse a una manera más creativa de asumir su maternidad o paternidad, de redefinir como cuidadores que son del futuro de esta sociedad, el valor estratégico que tiene la creatividad en el desarrollo de las relaciones humanas y en las capacidades sociales, intelectuales y corporales de nuestros hijos.

En estos 4 años, comprendimos que la ciudadanía se ejerce desde los 0 años y que la vida se teje con arte y amor día tras día.

Atendimos más de 102.000 bebés, muchos de ellos hijos e hijas de madres adolescentes, un fenómeno que esperamos ayudar a reducir, pero que actualmente es una realidad preocupante en nuestros barrios populares. 102.000 niños y niñas entre los 0 y 5 años de padres y madres trabajadores(as) cuyas abuelas, tías y hermanas muchas veces debieron asumir el cuidado, mientras ellos(as) atendían largas jornadas de trabajo para llevar el sustento a sus hogares. 102.000 bebés que pudieron afirmar el vínculo con sus madres en jornadas hermosas de lactancia materna, música y juegos artísticos. 102.000 bebés que hoy crecen felices siendo felices.

Pero, además de un esfuerzo enorme por llegar a todas las localidades de Bogotá con atención directa, el programa TEJEDORES DE VIDA generó trabajo a más de 300 artistas, gestores y administradores que pudieron dedicarse a su profesión y convertirse en agentes de la transformación social desde la cultura, uno de nuestros más preciados propósitos.

Desarrollamos la plataforma digital www.creciendoconkike.com donde KIKE, un personaje que hoy adoran cientos de niños y niñas de la ciudad, desarrolla juegos interactivos y promueve contenidos lúdicos y artísticos para compartir con nuestros bebés.

De igual forma, dejaremos a la ciudad con más de 80 Espacios Adecuados-Nidos de Vida, para la Primera Infancia, en una apuesta por lograr que el primer contacto que los bebés tengan con el arte, sea una experiencia mágica en espacios con las dotaciones y las condiciones de dignidad que nuestros bebés se merecen.

En IDARTES trabajamos para que te sientas vivo

Santiago Trujillo Escobar
Director General
Instituto Distrital de las Artes, Idartes
@santitrujillo8

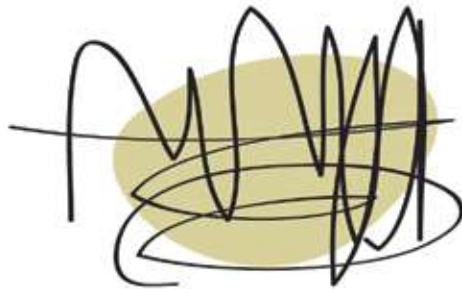
INTRODUCCIÓN

ES NECESARIO ABRIR EL DEBATE SOBRE UNA
ÉTICA DE LA CONCEPCIÓN Y EL CUIDADO DE LOS NIÑOS
Y NIÑAS EN BOGOTÁ (10)

TEJEDORES DE VIDA - ARTE EN PRIMERA INFANCIA (20)

ARTES EN LA PRIMERA INFANCIA:
UNA AVENTURA CON BITÁCORA DE VUELO (32)

REINVENTANDO EL PAÍS DE LOS PEQUEÑOS CIUDADANOS (36)



Es necesario abrir el debate sobre una ética de la concepción y el cuidado de los niños y niñas en Bogotá.

Por **Bertha Quintero Medina**¹

El propósito de toda sociedad, de brindarle oportunidades a los y las habitantes para ser ciudadanos y ciudadanas, reconocerse y definirse a sí mismos como seres humanos y encontrar un lugar en el mundo, parte de la valoración que se promueva desde el Estado frente al significado de la vida y la muerte de sus habitantes, esencialmente de valorar la presencia y la función de las nuevas generaciones, así como de hacer conciencia frente a la responsabilidad que conlleva la gestación y crianza de los futuros habitantes.

¹ Antropóloga, música, cocreadora de las orquestas femeninas de salsa en Bogotá "Yemayá", Siguaraya" y "Cañabrava". Actualmente es la Subdirectora de las Artes del Instituto Distrital de las Artes, IDARTES. Es mamá y abuela.



Los niños y las niñas, como lo más sagrado de la sociedad, deben recibir atención adecuada y pertinente que les permita un enriquecimiento cultural desde los primeros años y que les posibilite construir socialmente su mundo y sus conocimientos. En las sociedades actuales apenas se comienza a reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos desde la gestación y como seres libres con capacidad de construir ciudadanías y participar como individuos.

Sabemos que las condiciones en que se conciba una nueva vida, así como los contextos en que se desarrollen los primeros años, son esenciales para el desenvolvimiento futuro, en los cuales cada niño y cada niña presentan un ritmo propio que les permite apoderarse de su entorno, donde el desarrollo psicomotor será la base para el progreso en los demás dominios –cognitivo, lingüístico y social–, siendo fundamentales las manifestaciones de afecto que se construyan a su alrededor por parte de sus padres, madres, cuidadores o cuidadoras, sin las cuales se les dificultará su interacción con las demás personas y el mundo que los rodea.

En este marco se viene reconociendo también la función que tienen las artes en los procesos de desarrollo de los niños y niñas desde la primera infancia, ya que por medio de sus diversos lenguajes promueven y activan su sensibilidad y les facilita la libre expresión para relacionarse con el mundo, explorar su entorno y construir pensamiento. Se acepta que las artes pueden hacer parte natural de la vida, crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, suscitando en ellos y ellas la imaginación, la creación y nuevas formas de conocimiento y comunicación.

Sin embargo, en el país y en Bogotá, solo recientemente se vienen desarrollando programas oficiales de atención sistemática a madres ges-

tantes y a bebés que, además de tocar temas de salud y nutrición, incluyan las artes y los deportes como factores fundamentales necesarios para una formación integral, donde se tengan en cuenta de manera activa a padres, madres, cuidadores y cuidadoras como agentes fundamentales de la cadena formativa de las nuevas generaciones.

A MANERA DE DIAGNÓSTICO

En este contexto podemos afirmar que la políticas públicas para la atención a niños, niñas y jóvenes del Distrito han venido evolucionando lenta pero favorablemente a partir de la propuesta de un sistema de protección social para la niñez, más si se tiene en cuenta que el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 propone que el ser humano, y principalmente los y las menores, sean el objetivo más importante y el centro de toda la actividad pública.

Algunas cifras nos permiten apreciar esta situación: las tasas de mortalidad infantil han disminuido de 12,1 en 2011 a 9,6 en 2014, así como la mortalidad materna, que pasó de 38,6 en 2011 a 23,5 en 2013, superando la meta propuesta para el 2016².

La mortalidad perinatal bajó en 61,1%, pasando de 36,2 por 1000 nacidos vivos en 2011, a 14,6 en 2013. En este mismo año no se registraron casos de mortalidad por desnutrición en niños y niñas menores de cinco años, pasando de 15 casos de muertes por cada 1000 nacidos vivos en el 2005, a 9,6 en 2014³.

El mapa de la desnutrición infantil no presenta aumentos y se ha manteniendo con una tasa de 13.2 %, desde hace cuatro años. El riesgo que tiene un bebé de morir en el vientre o en el primer año de vida ha venido bajando al pasar de 10,1 casos por cada 1.000 nacidos vivos en el 2013, a 9,6 casos en el 2014.

La cobertura escolar ha llegado casi al 100%, con una población de 1.465.194 niños y niñas para el año 2014. De acuerdo con un informe reciente de la Secretaría de Educación Distrital, los niveles de cobertura educativa se han mantenido e, incluso, hay localidades donde se ha disminuido la demanda, razón por la cual se planteó invertir en procesos de aprendizaje y formación sensible de los niños y las niñas por medio del fomento de las artes y los deportes en sus currículos.

UNA ALERTA NECESARIA

No obstante, el país mantiene una problemática preocupante que se expresa en cifras alarmantes en Bogotá. La sociedad en general no ha logrado transformar su imaginario social frente a una valoración positiva de la vida; no reconoce la función que juegan las nuevas generaciones en la construcción de país, ni la importancia y la necesidad de establecer nuevas propuestas educativas y proyectos productivos que logren disminuir las brechas de la pobreza.

La capital presenta uno de los más altos índices de hijos(as) no deseados(as) del país, con un 60% de hijos(as) nacidos(as) sin una planeación, punto de partida de una cadena de acciones desafortunadas que afectan el crecimiento y futuro desarrollo de estos niños y niñas que, desde su nacimiento, deben sortear un sin fin de dificultades sin encontrar un lugar que los acoja y les permita ubicarse en la sociedad.

“Las encuestas muestran que dos de cada tres colombianos de las ciudades nacen al azar, por descuido, porque sí o ‘porque los mandó Dios’. Solo el 36% de las mujeres de la zona urbana planifica su embarazo y este porcentaje es de ape-

2 (8/2/2015) Mortalidad Infantil. El Tiempo

3 (21/1/2014) Portal Bogota.gov.co



nas el 31% en la zona rural y aún menor entre las más pobres. Como resultado de lo anterior, uno de cada dos nacimientos es no deseado. Y lo peor es que uno de cada cuatro nacimientos es francamente no deseado o rechazado por sus padres. Así surgen el descuido, el maltrato y el abandono de los niños, incluso desde antes de que lleguen al mundo”. “Antes de cumplir cinco años, una tercera parte de los niños colombianos ya no tiene padre en su hogar. En el estrato uno, el porcentaje de niños con un solo padre es del 44%”.⁴

Las situaciones de violencia contra los y las menores son más dicientes. **“Cada nueve horas un menor de edad es asesinado en Colombia. Cada 30 minutos uno acude a Medicina Legal tras ser víctima de agresión sexual y cada 60 minutos, un niño o adolescente es sometido a un examen por violencia intrafamiliar”.**⁵

En los últimos tres años hubo 3.266 denuncias de maltrato infantil en Bogotá de acuerdo con el reporte de Medicina Legal, donde informa que anualmente en la ciudad se registran más de 3.000 casos de violencia sexual, 2.000 casos de maltrato físico, más de 6.000 por violencia interpersonal y más de 100 homicidios de menores de edad, cuya causa principal es la intolerancia.

4 Bernal, R. (22/2/2014) Investigaciones del CEDE, sobre la primera infancia. El Espectador

5 Informe Medicina Legal. (26/1/2015) El Tiempo

El maltrato contra los y las menores no discrimina edad, género ni estrato, aunque se presenta de manera diferente en los distintos grupos socioeconómicos: la marginalidad está relacionada con la violencia física y violencia intergeneracional, padres que han sido maltratados física y verbalmente en su niñez y que reproducen este comportamiento con sus hijos.

“La violencia emocional y psicológica se presenta en estratos altos con comportamientos de indiferencia e incomunicación frente a los menores. No los saludan, no los tocan, no se comunican con ellos ni los miran, y así se les está generando a los niños un conflicto emocional muy grande”, que aseguran que este maltrato es uno de los más difíciles de detectar y presenta bajos índices de denuncia.⁶

Según Medicina Legal, durante el primer trimestre del 2013 se presentaron 639 casos de maltrato infantil en Bogotá y, según los registros, quienes más cometen este delito son sus parientes más cercanos, como el padre, la madre o el padrastro, entre otros. En el 2014 fueron asesinados 940 menores de edad: el 7,2 por ciento del total de homicidios. En el 2013 fueron 1115, el 7,8 por ciento, y en el 2012 se registraron 1244 muertes, el 7,9 por ciento. Bogotá ocupa el segundo lugar en el número de niños asesinados con respecto al resto del país.

Frente a la condición de embarazos, podemos decir que una de cada cinco adolescentes del país está o ha estado en embarazo; las niñas empiezan su sexualidad alrededor de los trece años, que en muchos casos coinciden con la primera gestación. Bogotá presenta un significativo aumento de adolescentes embarazadas con mayor presencia en los estratos más pobres. El 17,5% de las adolescentes vive una maternidad temprana.

“En el estrato 1, casi el 20% de las adolescentes se embaraza. Este porcentaje es de solo el 8% en el estrato 4 y aún menor en el 5 y el 6. Las mujeres más pobres también tienen más hijos que las de los estratos más altos. En estrato 4, cada mujer tiene menos de un hijo en su vida en promedio, y en estrato 1 en zonas rurales cada mujer tiene tres hijos. Estos hechos tienden a reproducir las trampas de la pobreza y la miseria”,⁷

Reducir al máximo estas cifras debe constituirse como el reto principal de las sociedades contemporáneas. Es por ello necesario ponerlas de presente y abrir el debate sobre el papel del Estado para llevarlas a cero, teniendo en cuenta que estamos en el ámbito privado de la ciudadanía.

POR UNA ÉTICA DE LA GESTACIÓN Y EL CUIDADO DE LOS MENORES

Con este panorama, y a pesar de la mejora en las condiciones de salud y educación de algunos sectores de la población en Bogotá, no se han logrado masificar en la ciudad programas de atención a los menores, ni impactar procesos culturales e imaginarios sociales frente una valoración

⁷ Bernal, R (22/2/2014) Investigaciones de la directora del CEDE, sobre la primera infancia. El Espectador. Recuperado de www.bogotamiciudad.com

⁶ Jiménez, J - ICBF (2014) Informe maltrato infantil. El Tiempo

positiva de la vida, la importancia vital del cuidado que deben recibir los niños y las niñas desde sus primeros años y la necesidad de manifestaciones de afecto que deben rodear a los infantes desde su nacimiento. El acto fundamental de la vida de cualquier sociedad, como es el de la gestación y el nacimiento de un ser, no se valora en Colombia en su real dimensión, con situaciones que están presentes en la memoria colectiva.

El mayor reto que deben cumplir las entidades del sector Cultura, corresponsables de implementar políticas públicas que incidan de manera directa o indirecta en los procesos sociales y culturales, afectando los comportamientos individuales y colectivos, costumbres y actitudes, es el de la búsqueda de un bien común como propósito principal de sus acciones, promoviendo una nueva visión del mundo donde los niños y las niñas sean considerados los ejes fundamentales sobre los cuales se construye la sociedad del presente y del futuro, dándole la verdadera dimensión que tiene una vida concebida y deseada conscientemente desde el vientre materno.

La importancia de una atención integral que cubra la totalidad de la población infantil va más allá de lograr condiciones adecuadas de salud, nutrición y educación formal. Lograr una atención con equidad que proyecte la formación de ciudadanos libres, pasa por programas cuyo ámbito esencial sean los afectos, la búsqueda de la libertad, el desarrollo de la imaginación y, en general, transformar procesos culturales donde esté de presente una ética frente a la importancia de preservar la vida.

Las cifras de maltrato infantil, asesinatos de niños y embarazos adolescentes son alarmantes en Bogotá. No solo por su elevado número, sino por la idea de que un solo niño asesinado o maltratado debería bastar para generar consciencia de la urgencia que tenemos de una transformación social. Pero ¿qué significa una transformación social?

Transformar la sociedad puede significar el tránsito positivo de las ideas, cambiar los comportamientos, símbolos y prácticas inmersas en ella, en la que sus colectivos se dirijan hacia un objetivo común de considerar la vida como valor absoluto, o bien significar justamente lo contrario. Es decir, que asesinar y maltratar niños y niñas no genere a la sociedad ni siquiera el sentimiento moral de la indignación.

Transformar la sociedad puede significar también que los individuos asuman, en sus ámbitos públicos o privados, determinados comportamientos que puedan redundar en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas, que a su vez incidan en los procesos culturales, cambiando la visión que se tiene de la vida.

O, transformar la sociedad puede significar un reconocimiento de que la vida significa la búsqueda de la felicidad individual y colectiva, donde la solidaridad, la amistad, la sinceridad y el amor se erijan como nuevos valores a desarrollar frente a la indiferencia, la desinformación y la falta de conciencia.

Es necesario partir de programas de sensibilización masivos que conduzcan a la ciudadanía a entender los procesos de desarrollo de la infancia, asumiendo responsablemente su cuidado desde la concepción y valorando cada etapa de crecimiento, de manera que se permita a los niños explorar, expresarse y construir sus identidades de manera libre, transformando el trato intrafamiliar por medio del respeto al nuevo ser con una comunicación permanente, principalmente afectiva, que convierta realmente a los nuevos seres en sujetos de derechos desde la gestación.

Se comprende que los daños y descuidos en los primeros meses de vida son irreparables, por lo tanto, es necesario implementar una política de planificación familiar y un trabajo de aprestamiento con los presentes y futuros padres y madres para entregarles herramientas que les permitan entender y desarrollar un trato acertado y responsable con sus hijos e hijas, estrategia que debe comenzar con los sectores de menores ingresos.

En este marco, el Instituto Distrital de las Artes se ha propuesto el desarrollo de programas que le ofrezcan oportunidades a las próximas generaciones, a partir de reconocer que existen otras posibilidades de construir visiones del mundo, abriéndose a un futuro con mejores condiciones de vida, nuevos lenguajes y nuevas relaciones interpersonales con perspectivas de un mejor vivir para todos.

El Distrito ha comenzado a implementar programas de atención donde las artes juegan un papel y cumplen una función en los procesos de construcción de sociedad con la presencia de nuevas ciudadanía democráticas y diversas que implican el diálogo y la interacción entre el arte, la cultura y la educación.

IDARTES se propone lograr que la ciudadanía entienda el arte como un principio importante de las realidades humanas, presente en todas las actividades que realizamos en el quehacer diario de las relaciones entre las personas. La óptica del arte le da sentido a la vida en la ciudad, en este caso a los habitantes de Bogotá, y es el marco que orienta los planes y programas de la entidad, promoviendo una valoración positiva y un reconocimiento de los procesos artísticos como factores que pueden incidir en la construcción de pensamiento crítico y la creación de nuevos lenguajes abiertos y libres que permiten expresar diferentes visiones del entorno social.

En este marco se creó en el 2012 un programa prioritario para la Administración Distrital en el cual la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el IDARTES se asociaron con la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud para atender niños y niñas de cero a cinco años por medio de las artes, el cual cobra vida con el proyecto Tejedores de vida, abriendo un nuevo capítulo en las propuestas para el cuidado de los niños y las niñas, donde las artes comienzan a ocupar un lugar de privilegio.

De la continuidad de este proyecto dependerá seguir fortaleciendo los procesos iniciados en los niños, niñas, cuidadores(as), padres y madres, donde al incluir las manifestaciones artísticas en sus espacios de atención, recibirán desde sus primeros años elementos que les aportarán en la construcción a futuro de un mundo mejor donde puedan afirmar sus diferentes identidades y expresarse a través de los lenguajes que proponen las artes.

En ello radica la importancia de generar espacios como estos, en los que desde distintas voces y perspectivas se indague por las maneras de incluir la experiencia estética en el cuidado de los niños y las niñas, que conduzca a su desarrollo integral de la mano del desarrollo de una sociedad que valore sus vidas como sagradas.

Finalmente, es necesario entender que si no se trabaja desde las diferentes instancias públicas y privadas para transformar la visión que la ciudadanía tiene frente a la vida y los derechos de los y las menores, así como en la necesidad de cuidarlos con responsabilidad y afecto, ninguna norma logrará por vía de la ley modificar estos comportamientos y actitudes que permitan construir una sociedad incluyente y justa que ofrezca oportunidades en igualdad de condiciones a todos sus habitantes y, sobre todo, fortalezcan procesos colectivos para construir una ética de la gestación y cuidado de los menores en Bogotá.



Tejedores de Vida - arte en primera infancia.

Por Carlos Mauricio Galeano⁸

Soñar es de las pocas cosas a las que no se debería renunciar, soñar nos permite crear mundos posibles y creer que estos pueden ser reales. Esta premisa nos la recuerdan cada día los miles de niños y niñas con las que compartimos instantes de tiempo donde ellos sueñan que son astronautas, cocineros y cocineras, artistas o cosas incluso que aún no han nacido para nosotros, pero que para ellos están y existen en tanto acto, como potencia. Cuando se tiene el lujo de lanzarse al vacío y comprobar que en el salto te crecen alas, entonces nos damos cuenta

que valió la pena nunca renunciar a los sueños, pues en el camino encontramos miles de soñadores que confabulan para hacer real todo lo fantástico; *“Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia”* no es otra cosa que la materialización de la fantasía que hasta hace muy poco nos fue negada.

⁸ Artista escénico, titiritero con 17 años de experiencia en la creación, gestión y dirección de proyectos artísticos y culturales. Actualmente es el coordinador del Proyecto Tejedores de Vida - Arte en primera infancia



Materializar un sueño de tal dimensión implica la alineación de múltiples voluntades y visiones. Por medio del Plan de Desarrollo Bogotá Humana, a partir del año 2012 la ciudad resuelve dar inicio al Programa intersectorial “Garantía al Desarrollo Integral de la Primera Infancia *Ser feliz creciendo feliz*”. Este programa integra de manera real y dedicada las acciones de los sectores del Distrito que tienen que ver con el desarrollo, la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la Secretaría Distrital de Educación (SED), la Secretaría Distrital de Salud (SDS) y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) a través del Instituto de las Artes IDARTES. Esta articulación ha permitido cambiar la manera de entender los procesos de desarrollo de la infancia e incidir en la transformación cultural necesaria para poner a los niños y las niñas en el centro de las preocupaciones de los y las gobernantes como ciudadanía plena de derechos.

Conscientes del compromiso con la primera infancia, el Instituto Distrital de las Artes, IDARTES, crea el proyecto “*Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia*”, desde el cual se garantiza que los niños y niñas vivan experiencias artísticas⁹ donde puedan explorar, jugar, expresarse y crear desde las artes, con los y las artistas, y en compañía de sus padres, madres o cuidadores(as). Estas posibilidades coadyuvan al desarrollo integral, garantizando el derecho a disfrutar de las artes que está consagrado en la Convención de los Derechos del Niño.¹⁰

CUATRO ESTRATEGIAS, UNA DIVERSIDAD DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Los “*Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia*” ofrecemos experiencias artísticas a niños y niñas de cero a cinco años, desde cuatro estrategias que garantizan la presencia del arte en su vida cotidiana; estas estrategias generan nuevas oportunidades para que las artes sean parte de las vidas de los niños y las niñas desde la creación, la libertad, el juego, el diálogo, la participación, el disfrute, el reconocimiento de la diversidad y de las múltiples estéticas que habitan en su mundo.

9 El concepto de experiencia artística se desarrollará en profundidad dentro de los capítulos siguientes de esta publicación.

10 La convención fue ratificada por Colombia en el año 1991 mediante la ley 12; el artículo 31 de dicha convención establece: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

1. ENCUENTROS GRUPALES:

Estamos en 19 localidades de la ciudad y desarrollamos nuestro trabajo en distintos espacios como salones comunales, Puntos de Articulación Social (PAS) y otros lugares de distintas instituciones que apoyan al proyecto. Estos encuentros son un proceso de acompañamiento continuo, que se da a lo largo del año con cada grupo, donde duplas de artistas comunitarios tejedores de vida acogen a los participantes, crean y materializan las experiencias artísticas.

Los encuentros grupales que se realizan en ámbito familiar¹¹ se programan en articulación con la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Los grupos y lugares donde transcurren las experiencias son establecidos de la mano con las mesas intersectoriales locales por parte de nuestro equipo de Gestión Territorial, quienes identifican las necesidades específicas de cada territorio; las experiencias artísticas se realizan con grupos de 16 niños y niñas en compañía de sus familiares o cuidadores(as), donde la mayoría estos están entre los cero y los tres años.

2. INTERVENCIONES ARTÍSTICAS EN ESPACIOS ADECUADOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Estas intervenciones han sido creadas para el disfrute de los lenguajes del arte sin desconocer una dimensión pedagógica del espacio, por medio de lo cual se garantiza que los niños y las niñas de la ciudad cuente con ambientes bellos y propicios para vivir múltiples experiencias con las artes.

Son espacios para ser habitados desde las infinitas posibilidades creadoras de la niñez e invitan a transformar la cotidianidad. Las experiencias artísticas que se conciben en estos lugares se crean a partir de las posibilidades que ofrece la intervención artística del espacio, así como la disposición de los diversos materiales estéticos, que incluyen juegos, instrumentos, mesas de luz, libros, tarimas, escenarios, sillas, telas, papeles, micrófonos, cojines y otros objetos y artefactos pensados para el disfrute de los que los visitan. Estos espacios están abiertos al público en general y son visitados constantemente por familias de las comunidades cercanas al espacio; también van grupos de quince a veinte niños y niñas de jardines infantiles acompañados por sus maestras o maestros, previa reserva, y participan grupos de ámbito familiar de la Secretaría de Integración Social (SDIS).

¹¹ El programa “Ser feliz creciendo feliz” ha definido varios ámbitos de atención que permiten focalizar los servicios: el ámbito familiar reúne grupos de madres o cuidadores(as) con bebés menores de tres años que no están institucionalizados, el ámbito institucional se refiere a niños y niñas que están jardines o colegios y el ámbito rural hace referencia a niños y niñas de la ruralidad de Bogotá.



Estos espacios están ubicados en distintas localidades de Bogotá. Al interior de los Centros Locales de Arte para la Niñez y la Juventud (CLAN) del **IDARTES**; en diferentes sitios de la ciudad, como en el del Parque Nacional, en la Cinemateca Distrital, en los PAS y en varios jardines y centros Acunar de la SDIS.¹²

3. CIRCULACIÓN DE OBRAS ARTÍSTICAS:

Realizamos experiencias artísticas al llevar a los diversos barrios de la ciudad obras de teatro, danza, títeres, conciertos musicales, propuestas plásticas y audiovisuales, creadas especialmente para la primera infancia y que pueden ser compartidas en familia.

Estas obras se presentan en las 20 localidades de Bogotá en escenarios alternativos que están cerca de los lugares donde habitan los beneficiarios del proyecto. Esta estrategia da una oportunidad de disfrutar el arte y de apropiarse y resignificar los espacios públicos cotidianos a partir del acceso, participación, disfrute y apreciación de estas expresiones de las artes.

La estrategia de Circulación de obras, además, se ha convertido en aliciente para la creación de obras específicas para los niños entre cero y cinco años de edad, con lenguajes propios y propuestas altamente innovadoras.



¹² Las direcciones, horarios de atención y oferta de experiencias de los "Espacios Adecuados" puede ser consultada en la página web www.creciendoconkike.com

4. CREACIÓN DE CONTENIDOS VIRTUALES Y FÍSICOS PARA LA PRIMERA INFANCIA:

Se enfoca en la creación, gestión y construcción de contenidos físicos y virtuales, como canciones, videos, animaciones, dibujos, cuentos, libros, juguetes, entre otros, que se usan para inspirar y enriquecer las experiencias artísticas, ya sea que se den en los encuentros grupales, en los espacios adecuados o en las casas de los niños y las niñas junto con sus familias.

Desde esta estrategia se crea **www.creciendoconkike.com**, un desarrollo web que contiene arrullos, canciones, juegos animados y videoclips, y que está disponible como espacio interactivo para ampliar la oferta de experiencias artísticas. Con esta página se invita a la niñez y a toda la ciudadanía a descubrir y disfrutar en sus casas, o en las instituciones, de un espacio artístico interactivo, diseñado para la primera infancia.

Para los tejedores de vida es fundamental que las familias cuenten con contenidos artísticos físicos en sus hogares y es por esto que a las madres de la ciudad de Bogotá, se les entrega un kit inicial, que contiene un CD con canciones y varios libros creados para disfrutar en los primeros años de vida.

La estrategia además se ocupa de documentar los diferentes procesos del proyecto, creando una memoria fotográfica y audiovisual de las experiencias artísticas que realizamos; de esta manera socializamos y divulgamos las vivencias, aprendizajes y conocimientos alcanzados en este sueño colectivo.

creciendo **conKike.com**



TEJIENDO VIDAS

Los tejedores de vida **conocemos** la trama social de nuestras comunidades, somos personas con sensibilidad y capacidad de comprender las formas de ser y conocer de nuestros niños y niñas. Reconocemos cómo los lenguajes artísticos hacen parte de la vida cotidiana en la primera infancia; **animamos e inspiramos** a los otros a compartir, de manera creativa y solidaria; **acompañamos** el crecimiento invitándolos a conocer otras formas de ser y comunicarse con y desde el arte, tejiendo los hilos de la creación, descubriendo y aprendiendo de cada niño y niña, de cada familia, de cada cuidador (a) y de cada maestro (a).

Cuidar a la primera infancia es un deber de toda la sociedad, por esto hablamos de **corresponsabilidad**. Los bebés, niños y niñas de cero a cinco años, los artistas, los padres, las madres, los(as) cuidadores(as), así como los maestros y las maestras, somos tejedores de vida. Todos estamos comprometidos con el desarrollo pleno en la primera infancia y nos acompañamos para ir tejiendo las vivencias y conocimientos de una sociedad incluyente e intercultural.



EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS

Nuestra metodología está basada en propiciar **experiencias artísticas** que promueven la apreciación¹³, el disfrute¹⁴, la apropiación¹⁵ y la creación¹⁶ del arte como derecho humano esencial para el desarrollo integral de la primera infancia.

Las experiencias artísticas para la primera infancia son encuentros concebidos para que los niños y niñas vivan, conozcan y disfruten las posibilidades estéticas que el arte ofrece, compartiendo con sus familiares, cuidadores(as), maestros y maestras, mediante las múltiples materias sensibles de las que disponemos cotidianamente.¹⁷

13 Significa aproximarse, experimentar y asimilar simbólica y sensorialmente los lenguajes artísticos y los significados de una propuesta artística. Contempla a los bebés, niños y niñas de primera infancia como espectadores activos y posibilita con ello un acceso significativo a las artes.

14 Con goce y deleite estético nos referimos a que bebés, niños y niñas experimentan sensaciones placenteras e íntimas por medio de las múltiples dimensiones de una propuesta artística.

15 Para Tejedores de vida, se refiere a la incorporación de los lenguajes artísticos por parte de bebés, niños y niñas, transformando o dialogando con los significados de una propuesta artística, tomando como punto de partida sus propios deseos e iniciativas.

16 La creación se toma como la posibilidad de que los bebés, los niños y las niñas se expresen desde su singularidad por medio de los juegos inherentes a los lenguajes artísticos, los cuales reflejan nuevas formas de percibir y experimentar.

17 En capítulos posteriores se hará un análisis a profundidad de las materias y los materiales y cómo son susceptibles de transformación creadora por parte de los niños y las niñas durante las experiencias artísticas.

18 Nos referimos al planteamiento de Loris Mallaguzzi, quien afirma que el niño se expresa con más de cien lenguajes.

En estas experiencias los niños son el centro de la vivencia y quienes la movilizan, la siembran de ideas y de expresiones, de sentimientos, le dan vida y la hacen vibrar, son ellos quienes nos muestran nuevos caminos y posibilidades desde su espontaneidad y su manera de ser y estar en el arte. Ellos invitan a crear, a participar y sintonizarse con sus lenguajes¹⁸, junto con sus padres, sus cuidadores(as) y también los y las artistas.





Los tejedores de vida creamos experiencias artísticas en las cuales transformamos el espacio con el fin de propiciar un ambiente acogedor que genere confianza a los participantes. Seleccionamos materiales que provocan que los niños y las niñas experimenten, creen y se deleiten con las artes. Las experiencias se convierten en una aventura de sensaciones, de juegos y de exploraciones que provocan a la imaginación, a la creación y al conocimiento de quienes las viven.

Gracias a estos encuentros se propicia la presencia del arte como acontecimiento¹⁹ significativo y cotidiano en el niño, es decir, el arte se hace parte de la vida, del crecimiento y del desarrollo de las niñas y niños de nuestra ciudad, permitiendo otras formas de conocer el mundo, de conocer a los otros y a nosotros mismos, ampliando y renovando las formas de expresarnos y comunicarnos.

Consideramos que las experiencias artísticas fortalecen los lazos de afecto que hay entre los niños y las niñas con sus madres y padres, con sus cuidadores(as) y con la comunidad que los rodea, pues el arte nos abre a nuevas formas y posibilidades de comunicarnos, hace que nos encontremos y nos conozcamos, descubrimos juntos sensaciones, ideas, pensamientos, movimientos, figuras, sonidos, y es en esos momentos donde se tejen y se nutren los afectos.

¹⁹ Comprendemos el acontecimiento como novedad y descubrimiento, que irrumpe a la cotidianidad y la renueva. Es un suceso excepcional.

NIÑOS Y NIÑAS DE CERO A CINCO AÑOS Y SU INTERACCIÓN CON LAS ARTES

Nuestro proyecto **“Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia”** nos invita a descubrir nuevos modos estéticos de conocer por parte de los niños y niñas de la primera infancia; estamos convencidos de que la mejor manera que tenemos para hacerlo es estar con ellos, jugar con ellos, construir aventuras fantásticas, con la presencia de la música, la literatura, la danza, el teatro, las artes visuales y audiovisuales, disfrutar y crear con ellos.



Reconocemos que cada niño o niña es único y su manera de vivir las artes es singular; cada niño tiene sus particularidades culturales, porta una historia de vida propia personal y familiar, así como múltiples experiencias estéticas del mundo que lo rodea, lo que influye en su manera de conocer, ser, comunicarse y relacionarse.

Comprendemos que al garantizar el arte en la vida de los niños y niñas enriquecemos los contextos culturales que ellos habitan, con artistas que disponen su atenta escucha y sus propuestas estéticas a los tiempos singulares de la infancia. Nos implicamos con la primera infancia en descubrir sus relaciones, intereses, hallazgos, retos, creaciones, ideas, movimientos y cambios, comprometidos con su crecimiento y su desarrollo.

Hacemos posible que vivan su libertad desde las artes, construyendo autoconfianza, seguridad en la exploración, reconocimiento y valoración de su identidad, gracias a la exploración de espacios y materiales enriquecedores, donde se promueven los derechos de los niños y las niñas a participar plenamente, siendo sujetos activos en la vida cultural y artística de la ciudad y del mundo, para hacer los sueños realidades, para convertir la utopía en camino cierto.



Artes en la primera infancia: Una aventura con bitácora de vuelo

Por Olga Lucía Olaya²⁰

Esta publicación se constituye en la oportunidad de realizar un viaje con tiquete de ida y regreso, a veces como adultos, otras veces como artistas, en algunas ocasiones como padres y madres, otras como maestros, a veces como niños, pero, sobre todo, como adultos artistas que hacen conciencia de la oportunidad de leer y escuchar nuestra infancia de hoy, como presente y no como futuro, frente a las artes de hoy y las artes de siempre; todo esto con aventuras fascinantes que nos asombran y sorprenden por la fuerza con que

emergen llenas de preguntas y nuevos modos de encontrar la materia, sin únicas respuestas, que invitan a nuevos cuestionamientos para reconocernos en este viaje, constantemente como gestores de conocimiento, como agentes reflexivos, como tejedores de vida que construyen y aprenden desde el vientre, que son luz, que iluminan el camino con ellos, los nuevos, los que llegan, quienes nos enseñan a encontrar gracias a nuevas formas de recorrer nuestros pasos andados a través del arte, con él o gracias a él.

²⁰ Coordinadora del Equipo Artístico Pedagógico del proyecto "Tejedores de Vida - Arte en primera infancia" - IDARTES. Investigadora y asesora desde hace treinta años de proyectos que establecen relaciones arte-educación y arte-formación.



Es imposible como artistas no develar íntimas relaciones misteriosas que convierten en magia el encuentro con la primera infancia. La novedad que portan, el misterio, la incertidumbre, el sagrado cuidado de la ternura y el afecto, el contacto y el reconocimiento de su esencia expresiva, el disfrute genuino y sincero, frente a las provocaciones de materias y materiales, así como el hallazgo cotidiano de un descubrimiento constante y plural de las relaciones novedosas con que invaden mundos que son posibles e infinitos; sujetos abiertos y dispuestos a escuchar, desde su ingenio, su imaginación y su creatividad, muchas formas de habitar este mundo mediante el juego, la exploración y el vivir, el acontecer del día a día como aventura que renace.

Esta publicación nos invita a reconocernos como adultos que nos involucramos en la aventura de vivificar las experiencias artísticas, entendiendo que el arte es parte fundamental en la crianza como derecho de cada niño y niña. El movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la corporeidad de los primeros años de vida son, en sí mismos, asuntos que involucran, que implican, que provocan y que, por tanto, desde el vientre hacen parte de un real desarrollo integral, porque emergen del sujeto en la experiencia artística, el sujeto que aprende, el sujeto que vive, el sujeto que expresa, el sujeto que es, aquí y ahora.

Pero ¿cómo entender el lugar del arte en la primera infancia? Entenderlo como aventura nos enfrenta a lanzar la mirada analítica de todo cuanto acontece en el territorio, en la propia voz de la primera infancia, en la voz de cuidadores(as) y de artistas que han hecho una inmersión decidida en

la necesaria presencia del arte desde los primeros años de vida. En este viaje se cuenta con tres paradas, tres capítulos que profundizan la mirada reflexiva de aquello que nos moviliza. Gracias a bitácoras que se preguntan que marcan un trazado visual, ilustrado y teórico de nuestro importante recorrido en estos tres primeros años del proyecto **“Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia”**.

El primer abordaje asume un reto vital, encontrar la poética de la infancia y la inmensidad de lo pequeño. Nos alerta e invita a matizar nuestros imaginarios, nuestros lugares de enunciación, desde donde hablamos de nuestros niños y niñas menores de cinco años. ¿Cómo ponernos en juego? Desde abordar nuevas experiencias, reconocer en ellas verdaderos acontecimientos que dislocan nuestros lugares habituales, para identificar no-lugares y tiempos de la infancia, tiempos del arte donde el cuerpo, la materia y espacio, como pretextos, permitan que emerja el arte que transita, de manera poco convencional, no desde las certezas o lo esperado, sino a partir de lo inesperado, la incertidumbre, la singularidad y la multiplicidad, la pluralidad y, en nuestro caso, desde la interculturalidad y en nuestro caso desde la estética de la infancia.

El segundo abordaje invita a recorrer y visitar tres dimensiones fundamentales de la experiencia artística, espacio, cuerpo y materia. En este singular capítulo las imágenes, los relatos y la voz que articula se ejemplifican desde el arte, un lugar renovado para la habitabilidad, el diseño y la creación de nuevas experiencias artísticas para la primera infancia.

El tercer abordaje que hacemos en este viaje da cuenta del territorio, los entornos y espacios de encuentro bien sea en el ámbito familiar, el ámbito institucional o el ámbito rural, y sus modos de tejer comunidad. Finalmente, el tejido de carácter universal lo entrelaza Alfredo Hoyuelos, con el fin de adelantar una perspectiva internacional de la incidencia del arte en la primera infancia.

Encontraremos aventuras que gracias a bitácoras de registro, reflexión y análisis llenas de relatos, imágenes, ilustraciones, y en especial algunos rumbos que deciden navegar en la pedagogía de la incertidumbre, donde la brújula mágica se abre para que tu voz de lector se implique en el viaje para hacer nuevas preguntas sobre el lugar del arte en la primera infancia, ficción o realidad.

“Pero ¿cómo entender el lugar del arte en la primera infancia? Entenderlo como aventura nos enfrenta a lanzar la mirada analítica de todo cuanto acontece en el territorio...”



Reinventando el país de los pequeños ciudadanos.

Alejandro Luzardo²¹

**Una mañana desperté en el
comienzo de la utopía, las calles de
colores y algunas aves empezaron
nuevamente a cantar, las mariposas
decidieron salir de sus crisálidas
para observar el nuevo mundo
que les esperaba. El sonido de la
lluvia acompañaba sutilmente las
risas incontrolables de los más
pequeños, mientras las gotas que se
precipitaban limpiaban los corazones
de los pocos humanos que aún
permanecían erguidos.**

²¹ Artista plástico y gestor cultural. Diseñador Equipo de espacios adecuados, proyecto Tejedores de Vida – Arte en primera infancia, localidad Suba.



Antes todo era plano, simple. Las calles en blanco y negro apenas espabilaban a los deprimidos pilotos de los arcaicos autos movidos con destilado de petróleo; las escuelas como búnkerde concreto aprisionaban las mentes de los que apenas se atrevían a cuestionarse; rejas y barrotes se proyectaban tenuemente en un sórdido panorama sobre el viejo tablero verde oliva que rechinaba estridentemente cada vez que se plasmaba un trazo en él.

Ahora todos tenemos un lugar, un espacio, un tiempo en el cual encajamos, por donde cabemos sin tener que agacharnos, donde alcanzamos con tan solo ponernos de puntas de pie.

Nunca los tomamos en cuenta, siempre asumimos que ellos ya lo sabían todo, los lugares óptimos eran pocos y las pocas personas que estaban dispuestas a jugar y a experimentar estaban exiliadas de alguna manera o vivían con su mente en otro lugar. Los arrullos se quedaron en los inconscientes, grabados, incrustados en el ADN, por allí en algún rincón.

Tuvimos que sepultar generaciones enteras que crecieron en guerra y perdimos millones de pequeños prototipos de ciudadanos que, mal criados por la memoria colectiva, se sacrificaron jugando a las puñaladas y a los balazos.

Niñas pariendo futuros inciertos, como botín de guerra, a diestra y siniestra, sin escrúpulo y hasta por convicción; niños en las calles con hambre de amor, con sed de experiencia, con la ansiedad que solo el arte puede saciar, con el frío y lúgubre destino marcado y encadenado a sus lomos como bestias que cargan y soportan el karma de una sociedad.

Somos creadores, reconciliadores y activos partícipes de los cambios de nuestra educación, somos parte de una generación nacida en el conflicto, cansada de presenciar la indiferencia, cansada de ver niños ignorados, despojados de sus derechos más básicos y deslumbrados por hiperrealidades televisivas cargadas de pretensiones.

Garantizar el arte como derecho fundamental de los niños y adultos cuidadores es parte de nuestro discurso, es parte de nuestro diario vivir, de nuestro gran hacer. Garantizar que se respeten como seres humanos libres, independientes y con derechos a los niños y niñas de cero a cinco años, sin duda es nuestra bandera más visible.

Empezamos imaginando lugares soñados, óptimos y seguros para que nuestros pequeños y pequeñas ciudadanos y ciudadanas habitaran allí, rincones llenos de magia que generaran sensaciones estimulantes que incitaran a la exploración y el disfrute del juego y respetaran al niño y a la niña como sujetos activos de cada instante vivido, experiencia-do. Todo aquí está conectado por una translucidez impecable que permite que cada individuo interactue con su propio entorno, a su propio ritmo, a su propia velocidad.

Todo el tiempo imaginamos mundos mágicos y los disponemos para ellos y ellas, permitimos gritos y risas incontrolables, saltos y movimientos espontáneos, apostamos al afecto y la dulzura como herramientas innatas para interactuar con la energía pura de los niños y las niñas, provocamos con nuestros dispositivos de juego experiencias únicas, significativas y contundentes que difícilmente serán borradas de sus subconscientes.

Observamos cada paso, cada mirada y cada sonrisa; analizamos sus gustos, potenciamos sus intenciones y valoramos sus acciones.

Volvimos a ser niños y niñas, algunos y algunas reconocimos que nunca dejamos de serlo, reflexionamos y nos pusimos a su nivel, asimilamos un concepto de horizontalidad y de igualdad... y contradictoriamente dedujimos los diferentes que somos para concluir finalmente que no podemos pretender ser iguales.

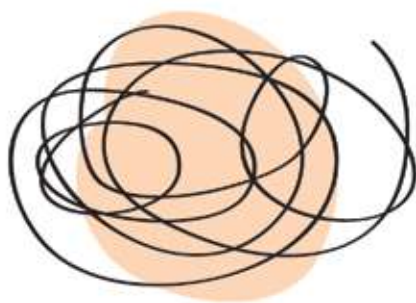
Somos padres, somos madres, somos hijos e hijas, somos humanos y humanas, somos habitantes del planeta Tierra, tenemos un tiempo y un lugar..., es aquí y comienza aquí, somos partícipes de un cambio, somos precursores inéditos y anónimos del inicio de la Utopía de colores, de la verdadera revolución de los niños y las niñas, el verdadero momento en donde los hombres y las mujeres realmente seremos "Humanos".

“Volvimos a ser niños y niñas, algunos y algunas reconocimos que nunca dejamos de serlo, reflexionamos y nos pusimos a su nivel, asimilamos un concepto de horizontalidad y de igualdad...”



uno

INFANCIA Y PEDAGOGÍA POÉTICA (42)
LA INMENSIDAD DE LO PEQUEÑO (60)



Infancia y pedagogía poética

Por Francisco Javier Gil Marín¹

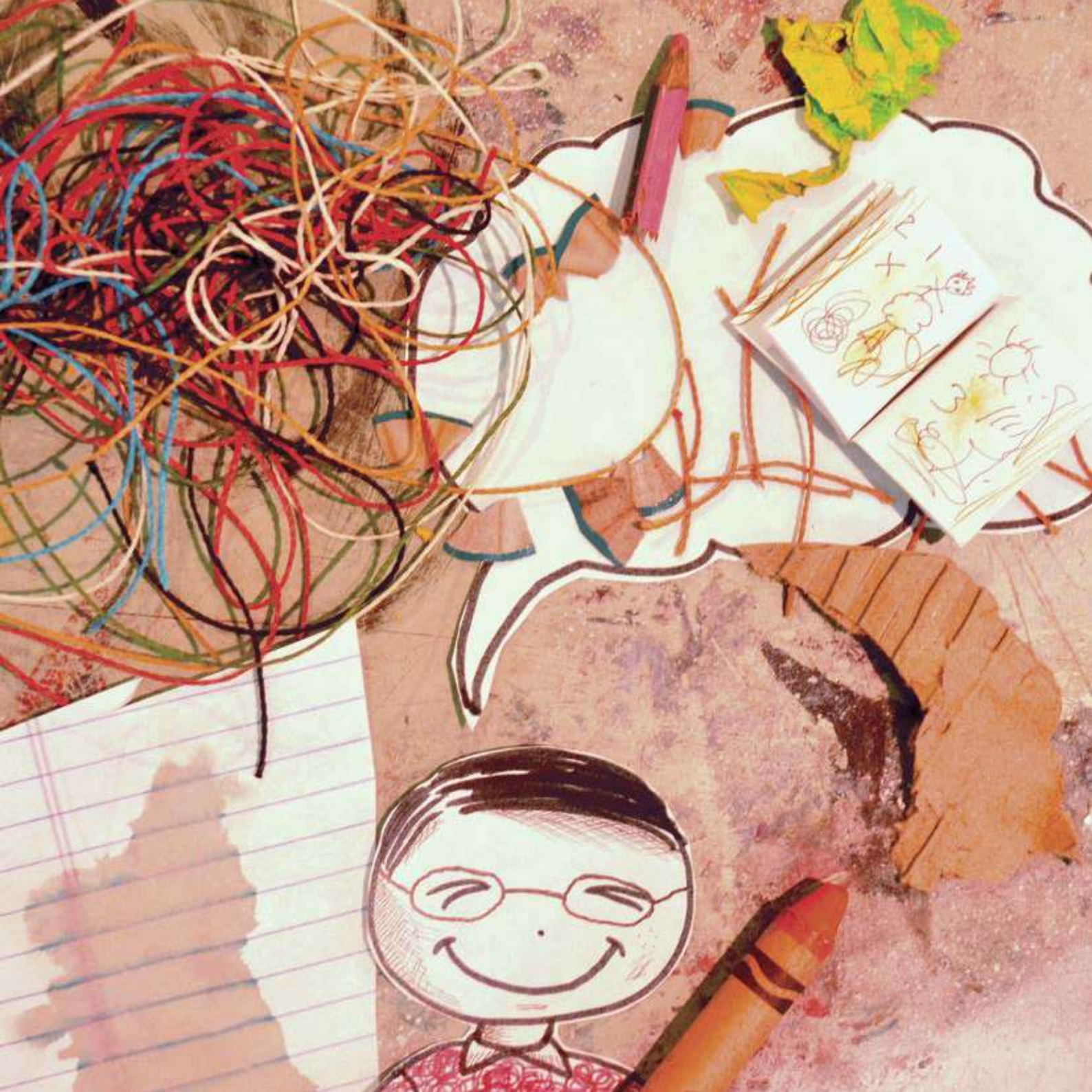
Cuando el niño era niño andaba con los brazos colgando, quería que el arroyo fuera un río, que el río fuera un torrente y que este charco fuera el mar.

Cuando el niño era niño no sabía que era niño, para él todo estaba animado y todas las almas eran una.

Cuando el niño era niño no tenía opinión sobre nada, no tenía ninguna costumbre, se sentaba en cucullas, tenía un remolino en el cabello, y no ponía caras cuando lo fotografiaban.

Peter Handke (Pasajes incluidos en la película Las Alas del Deseo, de Win Wenders).

¹ Crítico de arte, consultor, investigador y asesor artístico y pedagógico de reflexiones centrales en el país y en el mundo sobre arte e investigación; aborda con frescura su lectura de la primera infancia y se deja permear por las voces de artistas comunitarios, gestores y madres del proyecto Tejedores de vida. Actualmente es el director del Programa de Artes Plásticas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá.



El presente apartado contempla algunas posiciones con respecto a la infancia y su relación con lo artístico, donde se asumen como universos íntimamente vinculados. Se tiene como telón de fondo el proyecto Tejedores de Vida, en tanto que este privilegia la sensibilidad y la experiencia artística en la formación del niño. El escrito se focaliza en algunos aspectos que alimentan dicho proyecto: la experiencia, la comunidad, el juego, la infancia, etc. Cada uno de estos aspectos, si bien se presentan por separado, resuenan continuamente en los restantes. El texto se nutre de la perspectiva de filósofos como Benjamin y Agamben, de filósofos educadores como Jorge Larrosa, Fernando Bárcenas y Carlos Skliar, de quien se transcriben algunos pensamientos procedentes de sus bellos apuntes en Facebook. También se nutre de testimonios de actores del proyecto Tejedores de Vida, ya sean docentes, madres o coordinadores(as) pedagógicos(as), todos y todas con el enorme saber que deja la experiencia viva en territorios y localidades.

PONERSE EN JUEGO. LA EXPERIENCIA

Se tienen experiencias y se hacen experiencias. Por un lado, toda persona vive en ciertos contextos, modos de vivir, pensar, sentir, incluso en ciertas concepciones y representaciones de la infancia. Todo ello es una cultura, un modo de interpretación y significación de la existencia. En muchas ocasiones esa experiencia carece de genuino reconocimiento, ya sea por el exceso de rótulos, categorías, explicaciones formuladas por encima de la propia experiencia, bien por razones históricas y políticas, o ya sea por una concepción dominante del conocimiento que invalida el contacto, la proximidad sensorial, la pasión, lo corpóreo, lo singular. Desde una perspectiva cognitiva de carácter tecnocientífico, todo ello se percibe como obstáculo para el supuesto verdadero conocer, el cual privilegia lo distante, lo universal, las certezas y absolutos. De la modernidad heredamos una noción del conocimiento alérgica a la contaminación de lo subjetivo y, por tanto, distante de las situaciones, contextos y singularidades.

Cualquier proceso formativo no puede desconocer la experiencia y contextos vitales de las personas. Pero también debería favorecer la realización de otras experiencias, aquellas que rompen la continuidad en el tiempo, que no nos confirman sino que nos transforman. Son aquellas que interrogan lo que ya somos, sentimos y sabemos. En este sentido la experiencia se refiere a un ponerse en juego, a ex-ponerse, a conquistarse a sí mismo buscándose en el otro y lo otro. No nos constituimos a nosotros mismos desde el ejercicio ensimismado de la reflexión, accedemos a lo que somos, a lo que podemos ser, por la apertura a la experiencia. Por lo general, el miedo a lo desconocido se conjura escondiéndose en lo conocido, en la repetición de lo acostumbrado o transmutando lo extraño en conocido, categorizándolo para despojarlo de su extrañeza y su condición de acontecimiento.

Conocemos lo real domesticado, como afirma Jorge Larrosa. “La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere

pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención, la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”.²

Hablar de experiencia es hablar de lo estético, afirmar el cuerpo en su apertura y celebración del mundo. Es reivindicar una dimensión pre-reflexiva, previa a cualquier juicio o teoría, una dimensión encarnada, afirmadora de la profundidad de la piel y de un contacto singular e inmediato con el mundo. Es conciencia del cuerpo, o mejor, del cuerpo como conciencia. La experiencia estética es una forma de hacer cuerpo con y de ser uno con el instante al componer con el entorno nuevas relaciones. A través de ella tocamos los límites de nuestro lenguaje y las mismas posibilidades de reinventarlo. La experiencia es aquello que impide que el lenguaje se cierre como totalidad cerrada y acabada, que se agote en su uso lógico e instrumental. La experiencia es la infancia del lenguaje, su potencia de cambio.

“La experiencia estética es una forma de hacer cuerpo con y de ser uno con el instante al componer con el entorno nuevas relaciones.”



² Larrosa, J. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica. México 2003. p-94

INFANCIA E INFANCIAS

A los niños se les interrumpe su ficción. Una ficción de libertad, de lo ilimitado, de la totalidad y, también, del abismo, del salto al vacío, del peligro. Ficción de lo que se abre, relato de lo ilimitado. Es ficción porque un niño no se representa a sí mismo con otro lenguaje, sino en sí mismo, con su propio lenguaje. Es ficción porque es ensayo: el niño ensaya su libre albedrío, su carne viva... cuando a un niño se le interrumpe su ficción es como abandonar en una ciudad solitaria, inmensa, violenta, desconocida.

Carlos Skliar

Más que una edad la infancia es una potencia, una potencia no capturable del todo por explicaciones, manuales, pedagogías, etc. En sí misma tiene la extrañeza de lo poético, siempre abierta e impredecible. Pero se nos dificulta asumirla en su poética condición y por ello se la apropia desde modelos que intentan apaciguar su extrañeza y alteridad. Desde lógicas derivadas de una concepción lineal del progreso se la ubica como algo a superar desde la condición adulta, y al niño -su representante natural- se lo proyecta al futuro desde lo que debe ser y no desde lo que es. O sea, la infancia es algo a dejar atrás por insuficiente, carente, atrasada, salvaje, no racional, etc. Esa representación trae necesariamente consigo su complementaria acción pedagógica: hay que corregir la infancia, conducirla y nutrirla de verdades y explicaciones.

Esa voluntad de verdad involucra varios componentes entretejidos: la presunta pasividad del niño y de la niña, la predefinición de lo que debe aprender, un aprendizaje montado sobre un tiempo lineal con definiciones rígidas de inicio y cierre, un espacio que también delimita los lugares de aprendizaje de aquellos que no lo son; un uso moralizado, aquietado y controlado del cuerpo que lleva implícito el control de lo sensible. En suma, un modo de conocimiento y aprendizaje desvinculado de la experiencia del niño: no se puede percibir, sentir, hacer, ni decir cualquier cosa, ni en cualquier lugar, ni en cualquier momento. Resta preguntarse si lo aprendido tiene que ver con las propias realidades del niño. Felizmente ocurren situaciones, experiencias y aprendizajes no previstos ni planeados, ajenos a los planes curriculares; hay un saber y un deseo que transita por bordes y márgenes, por otros tiempos y espacios, como sucede con ciertas frases y dibujos que prefieren alojarse en las márgenes de los cuadernos de los propios niños.

Felizmente, también, hay otras concepciones de la infancia. El proyecto Tejedores de Vida considera que el tiempo y espacio de la infancia no se define referenciándose desde el anhelo de alcanzar la condición de adulto, por el contrario, la infancia debe referenciarse desde sí misma. Es más, su aparente debilidad, más que una deficiencia, es su potencia y su fuerza experimental y de apertura. Lo importante, en consecuencia, es relacionarse con los propios niños y niñas y no con las representaciones que tenemos de ellos y ellas. Y es aquí donde surge otra mirada de lo artístico en la educación, más allá de un cierto tipo de contenidos y asignaturas: lo artístico es un modo de relación y conocimiento

generado desde lo sensible, desde experiencias no colonizadas por representaciones preestablecidas. Las categorizaciones, si bien nos tranquilizan, nos protegen de lo más vital: contaminarse de vida mediante el encuentro estético y afectivo con la existencia. Desde la experiencia artística el otro, lo otro, son presencia viva en nosotros.

Distanciarse de categorizaciones rígidas para privilegiar una estética de los encuentros supone asumir, como lo mencionara Hannah Arendt, que el niño es fuerza viva, trae consigo la riqueza de lo nuevo, la promesa de cambio, la natalidad. Algún poema de Neruda invitaba a dejar que el niño le pusiera nombre a sus besos, porque a veces nacen ya viejos, cargando sobre sí las frustraciones y aspiraciones de los padres. No es fácil asumir la novedad que trae el recién nacido, sobre todo cuando aspiramos a que sea nuestra prolongación; desde esa dificultad su vulnerabilidad no es percibida como apertura y potencia de vida, sino como debilidad a vigilar.

La infancia trae un mundo que inquieta nuestro mundo y nuestras certezas. Si bien el niño precisa de una tradición, de una continuidad de lo que somos y valoramos, también representa su discontinuidad, la posibilidad de creación. Requiere insertarse en un mundo, pero también abre otros; en ese sentido, es factible afirmar que la infancia y el arte están estrechamente vinculados, pues la primera es fundamentalmente artística: introduce lo maravilloso, lo fantástico y lo novedoso en la existencia; inaugura palabras, abre trayectos inesperados, genera metáforas, recupera encuentros vitales con animales, plantas y otras entidades, y cruza especies y seres más allá de nuestras clasificaciones y distinciones. Por eso, más que una etapa de la vida, es fuerza renovadora de la existencia.



Lo anterior no significa invalidar la pedagogía y mucho menos al maestro y a la maestra. Por el contrario, compromete y exige mucho más una pedagogía para la experiencia y la creación. Demanda más hablar con los niños que hablar de ellos.

Algún viejo y gran profesor aseguraba que la desgracia del niño comienza cuando intentamos enseñarle.

TESTIMONIO

Ambos, lenguaje artístico y bebé, se nos aparecen desconocidos, recién nacidos, como si los viéramos por primera vez, no tenemos noticia de hacia dónde irá su potencial ni tenemos suficiente información: son neonatos, están por primera vez aquí, sus padres, con tantos años de diferencia, la escuela, la historia personal no son un referente, estos seres son nuevos, no hay nada atrás de ellos que se les parezca, ni una pista. Como en pañales queda el arte en las experiencias artísticas en manos de aquellos bebés.

Manuel Ramos. Artista Pedagógico Territorial. 2014.
Localidad Ciudad Bolívar. Proyecto Tejedores de Vida.

NECESITO ESTAR JUGADA

Un niño que juega a las escondidas no se da cuenta que más de la mitad de su cuerpo sobresale del árbol. Otro, ha entendido que debía quedarse quieto, no que debía esconderse. Una niña más allá, se distrae con un anillo que encuentra en medio de su correría por la calle. El que cuenta se ha detenido en el número veinte, quizá por que no sabe contar más o porque ya se aburre. Nadie sabe a qué están jugando. Y rien. Y siguen jugando.

Carlos Skliar

Muchas veces se considera que el jugar está separado del aprender, que cada uno se desarrolla en tiempos y espacios distintos. No obstante, es el mismo niño quien nos enseña que al jugar se integran saberes, valores, relaciones y habilidades. Muchos currículos se llenan de metas, actividades, contenidos e intenciones, y carecen de momentos vacíos y tiempos libres, justamente los necesarios para que acontezca lo imprevisto y para que experiencia, juego y conocimiento se den la mano. El tiempo y el espacio lúdico movilizan y articulan todo de manera natural y gozosa, sin ninguna predefinición que controle los trayectos y afectos derivados del mismo juego. Asombro, metáforas, exploración, cuerpo, sentidos, imaginación, afectos y fantasía se fusionan libremente en ese instante. El ámbito del juego señala la riqueza casi ritual que debe tener la educación, es un momento aparte donde todo cobra vida y donde fluyen las riquezas naturales de cada niño. Y esa fuerza ritual

no consiste en separarse de este mundo, sino en pertenecerle profundamente, con una intensidad desacostumbrada en los ritmos cotidianos.

El juego no se puede explicar como un deseo de imitación del adulto, su fuerza es mucho mayor: es apertura a lo incierto, es abrir trayectos y perderse en invenciones no reducibles a los roles familiares. El niño y la niña inventan viajes, se salen de los libretos, destinos y finales, recrean los relatos y se atreven a producir otras historias, se abandonan a las riquezas del camino, se dejan encantar y afectar por los instantes y por los mundos posibles que puedan crear. En ese sentido, tienen una vivencia más estética que aquel que ya tiene claro los lugares de llegada y las finalidades de su acción. La experiencia lúdica no es anticipable, muchas veces el niño y la niña solo saben lo que buscan una vez lo encuentran. Y allí reside la afinidad con lo artístico; como el arte, y a diferencia de otras lógicas cognitivas, está abierto al instante y a lo impredecible. Paul Klee afirmaba que el artista lo sabe todo, pero lo sabe después.

Alguna vez en un programa televisivo español alguien contaba que un padre de familia escuchaba un noticiero mientras la hija jugaba ruidosamente. Ofuscado, en un momento dado, levantó la voz y dijo: ¡iiiSilencio!!! ¡iNecesito estar informado! A lo que la niña respondió: ¡iiiY yo necesito estar jugada!!!

TESTIMONIO

Para mí el juego es la oficina de los niños, no puede haber nada más serio, no hay acto alguno que sea más definitorio de su ser que su postura y elecciones al

jugar. En territorio vemos cómo un par de pinceles puestos para decorar una caja, son aterrizados por el niño como unas baquetas y un tambor.

Sandra Morales. Artista Pedagógica Territorial. 2014.
Localidad Chapinero. Proyecto Tejedores de Vida.

“Se juega a lluvia de papel periódico, se juega a los binoculares, se juega a repetir el color y a buscarlo, se juega con el papel celofán, se juegan a carros, aviones, trenes de cajas. Los objetos cambian de significado y adquieren nuevas formas según la imaginación o deseo de juego, se manipulan, mueven, combinan objetos para transformar su espacio, se esbozan sonrisas. Hay creación”.

Any Luz Correa. Artista Pedagógica Territorial. 2014.
Localidad Rafael Uribe Uribe. Proyecto Tejedores de Vida.



COMPRESIONES AFECTIVAS

Si la modernidad exaltó la distancia racional, una especie de conciencia lejana que escribe y objetualiza el mundo, las artes anteponen la afectación, la cercanía, la proximidad corporal. Y en esa relación con la vida importa más dejarse afectar que el domino distante del sujeto sobre el objeto, sin poner en juego la propia subjetividad. Más que una lucidez intelectual, inmodificable en su lejanía, importa transformarse desde la escucha íntima de objetos y personas. Es decir, en las artes se comprende implicándose, vinculándose afectivamente, y desde esa afectación no dirigida por categorizaciones previas se quiebran las representaciones férreas, aquellas que –como cárceles invisibles– impiden afirmar las singularidades. No se trata, entonces, de formular discursos sobre el otro, sino de vivirlo íntima y amorosamente, con plena presencia y abierto a la fuerza afectiva de los encuentros. Se trata de implantar otra relación: una estética relacional donde prime el afecto y lo sensible.

Esa disposición afectiva es fundamental: por un lado, asegura una posterior autonomía, para soltar la mano es fundamental haber sido conducido por ella; pero, por otra parte, lo afectivo no agota allí su valor, también tiene un lugar en el conocimiento. El afecto es un saber que ignora que sabe, es una sabiduría que comprende profundamente; es evidente que para conocer algo es conveniente sentirlo previamente. Se conoce, se apropia de una manera más totalizante e integral, aquello que nos afecta.

El proyecto Tejedores de Vida sitúa el afecto en una dirección múltiple, tanto de los Artistas Comunitarios hacia niños y niñas, como en el acto de involucrar a los cuidadores y cuidadoras en todo el proceso.

TESTIMONIO

Pasar de un buen dispositivo artístico a una incidencia en la familia toma tiempo, es un camino lento, irnos hasta las casas sin entrar en ellas, ligar la confianza en las artes, sembrar la semilla y escuchar que está germinando, es alegría que regresa en palabras para saber que solo hasta ese momento tendremos algo de certeza, por un momento.

**Inti Bachman. Equipo Artístico Pedagógico. 2014.
Proyecto Tejedores de Vida.**



MÁS ACÁ Y MÁS ALLÁ DEL LENGUAJE. CUERPOS Y VOCES

El lenguaje de los niños es, siempre, una nueva travesía que no puede ser trazada de antemano. Los niños ponen a prueba, a cada instante, la resistencia del lenguaje, la veracidad o no de las normas, la precariedad de los sustantivos. Porque los niños viajan, atraviesan, pasan entre travesuras, desobedecen. Se detienen sin saber que están detenidos, abren el tiempo como si abrieran juguetes, desarman el tiempo como si desarmasen las palabras.

Carlos Skliar

La educación artística favorece otro lenguaje, un decir otro. Frente a la hegemonía del lenguaje técnico y científico, las artes nos proporcionan un hablar con gestos, sonidos, emociones, silencios, palabras que en su deseo de decirse desarticulan las gramáticas eficaces y técnicas. Frente a un lenguaje sin personas, las artes posibilitan voces improbables y, sobre todo, el mundo improbable que habita en cada niño. Frente a los lenguajes abstractos, universales, sin cuerpo y sin voz, despliegan un decir ajustado a las intensidades del instante. Frente a aquellos lenguajes que parecen siempre autorreferenciarse, como empacados al vacío, propician un decir en donde el deseo se dice. Frente al lenguaje del experto, siempre sancionador de una única verdad y del control de la palabra, abren un decir que multiplica las verdades. Frente al lenguaje de la eficacia, de los logros, de los indicadores, de las evaluaciones y resultados, siembran una palabra más poética y experiencial.

Cuando se habla desde la experiencia, el lenguaje tiembla y se estremece. Roland Barthes mencionaba que el lenguaje del enamorado es inseguro y tembloroso, tan tembloroso como su emoción. A diferencia del lenguaje del enamorado, el lenguaje del seductor es impecable e implacable: técnico, preciso, matemático, gestor de los afectos. Frente al frígido lenguaje de las estadísticas, anestésico y anestesiado, se impone el acto de fecundar un decir donde respiren las alegrías y dolores, los gozos y las sombras.

Una estética relacional antepone la conversación íntima y sensible al cumplimiento formal de tareas. En las buenas conversaciones el otro puede exponerse libremente, con sus dudas y silencios. Frente a muchas tareas escolares, cuyo destino ya está pactado, las buenas conversaciones dan cabida a lo impensado, al acontecimiento, a lo creador, a la vida misma. Frente a un lenguaje totalizante y totalizador, pragmático y funcional, la conversación habilita una expresión apta para soñar. Es importante, y más aún en un país como el nuestro, dar entrada a una palabra más confusa, más ambigua, más desobediente, más silenciosa.

Imágenes y sonidos puedan pronunciar aquello que no pasa por las palabras. La potencia del gesto y la voz reside en que significan más allá de cualquier significado. Por su mediación se gestan relaciones y afectos que desbordan lo comunicativo, incluso se establecen las condiciones emocionales para el afecto y la solidaridad. El niño, a través de ritmos, resonancias, tonalidades sonoras y corporales, capta desde antes de nacer aquellos sonidos que celebran amorosamente su existen-

cia. Sloterdijk habla de comunidades sonoras, y la primera de ellas la establece la madre con el niño por medio de cantos, voces, toques y caricias. La madre sabe, con un saber silvestre, que mediante algunos gestos, como el mecer, y algunos sonidos amorosos, puede apaciguar tanto los temores y dolores del hijo como celebrar hallazgos y momentos. Las manos y la voz saben qué hacer, hay un saber del cuerpo que no es del orden del logos ni de las intenciones mentales. Es distinto decir la verdad que decir de verdad.

Algún colectivo artístico afirmaba que más que mentes críticas requerimos cuerpos críticos.

TESTIMONIO

*Me pregunto cómo atrapar en estos
códigos llamados letras, el brillo de una
mirada infantil, el asombro y sorpresa de
un sonido que por primera vez les toca, la
emoción de balbucear una canción al háli-
to de la voz materna, el silencio pueril que
nos enseña a esperar de manera paciente,
la pulsión, aconteceres y sentimientos que
afloran en cada encuentro...*

**Alba Mercedes González. Equipo de Seguimiento a la
Implementación. 2014. Localidad de Bosa-Pedagógico.
Proyecto Tejedores de Vida.**



TIEMPOS... SUSPENDIDOS

Ninguna edad está en sitio, a no ser la infancia. Todas las edades no hacen más que reclamar otro tiempo, otro cuerpo y nuevas absoluciones. Solo el niño, parece, es capaz de hacer durar su propia duración. Solo el niño sabe, sin saber cómo, permanecer en su infancia.

Carlos Skliar

El niño no piensa en resultados, suspende el tiempo, se mece en el instante. Muchas veces el adulto, por mirar hacia el futuro, abandona el presente y no advierte aquellos gestos pequeños en los que no pasa nada...salvo la vida misma.

El tiempo de la escuela, del niño que juega, es un tiempo suspendido que vibra entre el instante y la eternidad. No es el tiempo de la productividad, de los fines y medios, es tiempo puro, fin en sí mismo, experiencia estética. Y, justamente por situarse en la intensidad del acá y del ahora, del juego y del goce, la atención y la presencia son plenas. Por el contrario, la lógica de la explicación se enmarca en una temporalidad propia del progreso, del ir de lo más simple a lo más desarrollado. Tiempo proyectado al futuro, a una productividad venidera.

El tiempo de la educación infantil es tiempo libre, pero no en el sentido peyorativo que usualmente adquiere el término. Es libre en tanto que ejercicio de la libertad y autonomía, tiempo distanciado del trabajo, del producto o del resultado. La educación infantil crea su propio tiempo que no es otro que el tiempo de la experiencia. En la inaceptable división entre tiempo de aprendizaje y

tiempo del ocio, se cree que este es tiempo perdido... y no se puede perder el tiempo. Al interior de este modo de organización no caben los tiempos vacíos, los tiempos de contemplación, los tiempos donde se produce comprensiones secretas, inconscientes e intrapables. Es decir, los tiempos donde se desactivan los fines y las utilidades.

Frente al tiempo-progreso, la infancia nos entrega el goce del instante y la interrupción de una vida reducida a medios y fines.

TESTIMONIO

Al inicio, Sarita, sorprendida, invita a sus dos amigas a jugar a la cocina, pero cuando escucharon que el balde producía diversos sonidos, comenzaron a golpear los baldes con pelotas colgadas, creando así un juego rítmico entre ellas, tanto así que convirtieron el balde en una pequeña balsa o carreta donde una llevaba a la otra por el espacio.

Andrea Chiguazuque y Ariel Salas. Dupla 1. Artistas Comunitarios. 2014. Localidad de Bosa. Proyecto Tejedores de Vida

EL MAESTRO...SIEMPRE

Enseñar como mostrar. No como torsión hacia el dolor: mostrar el árbol que aún no existe, la trayectoria invisible de un sonido hasta su inesperada palabra, la rebelión de una idea y sus cenizas, el instante en que la lluvia es posterior a su semblanza.

Carlos Skliar

El cuidado del otro, el cuidado del acontecimiento, la potencia creadora y la singularidad de cada niño, se distancia del afán de subsumirlo en nuestras proyecciones y deseos. Supone respetar su complejidad y misterio admitiendo que la infancia se fuga de nuestras teorías y nos señala la imposibilidad de totalizarla en nuestras tranquilizadoras expectativas. Detrás del afán por definir sus recorridos se esconde la conversión de la infancia en infantilización y la reducción del niño y de la niña a debilidad, la misma que permite distribuir tajantemente los roles de profesor (a)-alumno (a).

El cuidado poético del otro supone acogerlo en su alteridad, más allá de categorías e interpretaciones, de prejuicios y predisposiciones, para asumirlo como alguien capaz de cambiar nuestras miradas y razones. Si el niño es alteridad, lo que altera posiblemente sea nuestra identidad con su largo cortejo de proyecciones. La alteridad de la infancia invita a una experiencia sin rótulo, a recibirlo sin colonizarlo, preservando su diferencia. Su alteridad dibuja la posibilidad de aprendizaje y desplazamiento del propio maestro.

La infancia no es lo ya pensado, sino lo que da que pensar. En realidad, no conocemos plenamente cómo aprende el niño, a través de qué relaciones, afectos, sensaciones, situaciones, provocaciones, encuentros, silencios, soledades. Y como lo ignoramos no hay métodos seguros o predeterminados para regular su aprendizaje. No es factible anticipar lo que el niño aprende ni cómo lo aprende. La educación, entonces, debería dejar aprender al otro desde sus ritmos y experiencias. En ese contexto, el maestro recobra un rol más genuino y complejo, se constituye en aquel que facilita, propicia, provoca, sugiere, lanza signos, se vincula amorosamente y, sobre todo, afirma la potencia del niño. Es bien distinto relacionarse con el otro desde sus potencias que desde la creencia en sus debilidades, todo varía según se asuma una u otra posición. Tal vez era Heidegger quien afirmaba que enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar significa dejar aprender. El aprendizaje no tiene que ver tanto con lo que se sabe, con lo ya sabido, sino con lo que se está por aprender.

TESTIMONIO

Los niños se toman la materia, la exploran, la recorren, se untan, la prueban, la comparten. En la escena un resbalón, cae Johan, la mamá Katherine ríe, ya no corre a levantarlo, no se preocupa por limpiarlo, tiene tanta pintura como sea posible en un cuerpo. Su hijo ya no le pertenece cuando se trata de explorar, él toma las decisiones, él dice cuándo empieza y cuándo termina

Grupo de Usme. Formadores. Proyecto Tejedores de Vida.



LA ALEGRÍA DE... LA ALEGRÍA

En nuestras “baterías de indicadores” la alegría no ocupa un lugar. Pero, dejando aparte que tan deseable resulta ocupar ese lugar, podemos preguntarnos si acaso existe un indicador mejor. La alegría no es un sentimiento adicional y posterior a lo realizado, no se reduce a la satisfacción por cumplir una tarea, es constitutiva para cargar de una energía superior aquello que se emprende. Cuando lo realizado se hace con alegría, como ocurre con el juego, hay plena presencia en lo hecho, todo se convierte en un fin en sí mismo. El juego se hace por puro goce, y añadirle metas posiblemente desdibuja su vibración e intensidad.

Se está alegre cuando vemos aumentadas y realizadas nuestras potencias, cuando se incrementa lo sensible, lo imaginativo, lo creativo, cuando se abre la posibilidad de inventar mundos, cuando se construyen lazos gozosos con los otros, cuando la vida vuela en trayectos impredecibles. Lo contrario, la tristeza, opaca las potencias de la infancia, por ello el poder es triste, tanto para quien lo ejerce como para quien lo sufre.

En los momentos alegres el niño hace de sí y de la experiencia de la vida una misma cosa; muchos gestos e instantes devienen poéticos. Quizás deberíamos ampliar nuestras nociones de lo que denominamos “imagen artística”. Hay imágenes poéticas en esos momentos de encuentro profundo, en gestos pequeños y sin finalidad pero llenos de vida, en aquellos momentos donde instante y eternidad se con-funden, cuando se suspende la mecánica temporalidad de las rutinas para abrir paso a un tiempo otro, cuando se presentan situaciones en las que el asombro recobra sus derechos, cuando surge una creatividad social no capitalizable mercantilmente, cuando se rompe la funcionalidad comunicativa. En definitiva, en aquellos momentos cuando, alegremente, se introducen

pequeñas diferencias en un mundo que parecía irremediabilmente acabado.

TESTIMONIO

No creí que con una media se pudiera hacer un títere y mi hija cada vez que ve un calcetín quiere que le narre una historia. Claro, espero a mi esposo para que le contemos historias como lo hacen aquí, los de artes

**Madre de Dana Gabriela. Relato de Néstor A. Neuta.
Artista Pedagógico Territorial. 2014.
Proyecto Tejedores de Vida.**

COMUNIDAD

Algún proverbio dice que la alegría es el don de darse, mientras que la tristeza es el peligro de ensimismarse. Formadores, artistas, equipos, directoras, familias, padres, niños y niñas conforman una construcción colectiva en el proyecto Tejedores de Vida. Y ello no simplemente significa “corresponsalías” sino generación de comunidad. Entendamos “comunidad” como posibilidad de exponerse al otro para construir algo y para desarrollar un tiempo y una expresión distinta. Frente al individualismo como modo dominante de vida, es fundamental generar otras formas de comunidad. Ese plano micropolítico surge hoy como una alternativa frente al agotamiento de las viejas figuras colectivas como el partido, el sindicato, etc. Aquello que une a la gente en la actualidad quizás no sean las totalidades ideológicas de antes, lo que los une pueden ser asuntos menos ambiciosos y totalizantes, pero más vinculados con las sensibilidades cotidianas.

Una comunidad emocional, lejos de aglutinarse desde factores externos a sus actores, lo hace desde el hecho de exponerse juntos y juntas, desde el placer de estar juntos y juntas, desde una conversación abierta y plural, desde el mutuo afectarse. A ello aspira el programa Tejedores de Vida cuando ya no habla de artistas sino de “artistas comunitarios”. Allí se teje comunidad desde la articulación de sectores, desde lo institucional y, probablemente, desde modos de encuentros no formales en los cuales circulan palabras y experiencias.

No obstante, para conservar su vitalidad, una comunidad no debería considerarse ya dada y determinada por objetivos rígidos, pues lo común está en vías de hacerse, emerge de acuerdo con las demandas, acciones y emociones de sus actores. La comunidad, antes que una tarea por realizar, es el nombre de un posible siempre abierto. Por otra parte, y vinculado con lo anterior, tampoco se define por homogeneizar a sus miembros, lo común no borra sino que potencia las diferencias, es una conjunción de pluralidades y singularidades deriva-

das de la valoración de la experiencia de cada uno. Lo realmente comunitario es la potencia del lazo, la confianza en la exposición, en tal sentido es una relación de potencias: las del lazo, de la palabra, del cuerpo, del lenguaje, del gesto, de lo sensible.

En términos políticos y de política cultural, es bueno recordar algo que afirmó Hannah Arendt. Para ella, solo accedemos a nuestras posibilidades al introducir la propia acción y palabra en el entramado social; al incidir en el entorno mediante la propia experiencia y la propia expresión, el sujeto y la colectividad se construyen. Es decir, no hay un sujeto previo o una comunidad constituidos previamente, lo cual, de paso, casi reduciría la expresión a una representación de algo preexistente; al contrario, sujeto y comunidad solo emergen en la misma alteridad, por ello es vital tomar la palabra desde la infancia, pero ya no la palabra enfiada, frígida y ya pensada, más bien la palabra creadora: la palabra por decir, la que nombra lo no dicho. Un decir otro y creativo.

Como es evidente, esa construcción es paulatina y constante, por lo que quizás las políticas deben encaminarse a darle consistencia y continuidad a un proyecto perfilado en esos términos. Einstein decía que es más fácil desactivar un átomo que una costumbre.

TESTIMONIO

El sonido de los tambores en chiquillos como el hijo de María Paz transformaron todo, movía sus piecitos al ritmo del tambor, y se sentía en su interior el fluir de los tambores; su madre, impresionada y orgullosa, lo observaba mientras anunciaba a todos a su alrededor los logros de su bebé; de esta manera, otros pequeños con sus manos tocaban sobre el papel, los coches, las sillas y mesas para generar sonidos mientras se entusiasmaban bailando, tocando y pintando.

Nathaly Cifuentes y Plinio Hurtado. Dupla 4. Artistas comunitarios. Localidad de Bosa. 2014. Proyecto Tejedores de Vida.

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Barthes, R. (2007). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt. Una poética de la natalidad. *Revista de Filosofía*, 26, 107-123

Cabrejo, E. (2008). Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé. En *Música y literatura infantil colombiana*. vol. 2. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, Norma.

Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine y e infancia. En Dussel Inés y Gutiérrez Daniel (Comp.) *Educar la mirada* (pp. 113-134). Buenos Aires: Manantial.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Masschelein, J. (2003). El alumno y la infancia. A propósito de lo pedagógico. En *Revista de Educación y Pedagogía*, XV (36), 61-68.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I*. Madrid: Siruela.

OTRAS REFERENCIAS

Carlos Skliar. Notas en Facebook

Testimonios de docentes y coordinadores del proyecto Tejedores de vida. Sistematización de experiencias artísticas en los territorios.



La inmensidad de lo pequeño

Por María Paula Atuesta Ospina¹

“Primeros juegos, primeros aprendizajes. El jardín se convirtió en el centro del mundo y la biblioteca en caverna encantada. Leía y jugaba con mis primos y mis compañeros de escuela. Había una higuera, templo vegetal, cuatro pinos, tres fresnos, un huele-de-noche, un granado, herbazales, plantas espinosas que producían rozaduras moradas. Muros de adobe. El tiempo era elástico; el espacio, giratorio. Mejor dicho: todos los tiempos, reales o imaginarios, eran ahora mismo; el espacio, a su vez, se transformaba sin cesar: allá era aquí: todo era aquí: un valle, una montaña, un país lejano, el patio de los vecinos”.

Octavio Paz

¹ Antropóloga, bailarina de danza contemporánea y danza integrada, y Magister en Gestión Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Interpela el arte, la estética y el desarrollo en la primera infancia desde el Equipo Artístico Pedagógico. Lidera el eje transversal de la investigación del proyecto “Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia”. En este apartado cohesiona la voz de los artistas del proyecto en calidad de correlatora.



La esencia del proyecto Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia se encuentra en la relación entre los niños y las niñas de la primera infancia y las artes; una relación sentida desde una profunda complicidad. Las artes disponen sus lenguajes y conocimientos a través de artistas de diversas disciplinas, para activar y sintonizarse con el mundo sensible y creativo de los niños y las niñas, y sus múltiples maneras de expresarse y explorar.

En esta relación han ocurrido interesantes encuentros y movilizaciones desde diciembre del 2012, hasta el presente año. Las artes han dejado de ser solo disciplinas o áreas de conocimiento, para convertirse en experiencias artísticas, y los niños y las niñas no se han concebido como personas vacías de conocimiento, sino como seres que viven el conocimiento y las relaciones desde una multiplicidad de lenguajes y caminos expresivos, seres que son sujetos libres y activos en su relación con las artes. Encontramos así los dos principios fundamentales de nuestra práctica: **las artes como experiencias artísticas y los niños como sujetos activos en las experiencias artísticas**, donde niños, niñas, padres, madres, cuidadores, cuidadoras, así como los y las artistas y las artes, se han movilizado a favor del desarrollo creativo de la primera infancia.

La pregunta del artista por las artes en relación a los niños y su impulso para crear, han sido afines con los deseos y necesidades de aquellos. En esta complicidad hemos vivido, también, un interesante recorrido para involucrar a las madres, los padres, los(as) cuidadores(as), las maestras y los maestros que han acompañado a los niños y las niñas en este transitar.

En el año 2012, se conforma un equipo de personas que se proponen pensar y analizar posibles acciones artísticas para ser implementadas en la primera infancia que habita en el Distrito Capital, conforman así, un seminario de reflexión de donde surgen las primeras ideas para dar nacimiento al proyecto de primera infancia del IDARTES. Inicia con el piloto llevado a cabo en la localidad de Bosa, realizado en diciembre de 2012, y con su posterior implementación en el año 2013. De allí nacen las bases con las cuales, el equipo que se encargaría de materializar y darle forma al proyecto, emprendería la labor de ubicar el arte para primera infancia. Fue así como se presentaron dos lugares fundamentales de la reflexión: las concepciones en torno a quién es el niño y la propuesta de atención que lanzaríamos desde las artes para los niños, las niñas y sus familias. Desde el piloto, uno de los propósitos del proyecto, era el de hacer visibles a los niños como seres libres y participantes en la construcción de ciudadanía en Bogotá; personas que aportan a su re-significación. También se tenía claro, que debíamos construir una propuesta de atención desde las artes, que permitiera generar con los niños un encuentro para la vivencia de las artes. Dentro de esta lógica, se empezó a abordar la palabra *Experiencia*: vivir las artes como una experiencia artística.

Hemos logrado consolidar la *Experiencia Artística* como nuestra metodología en la relación de las artes y la primera infancia, donde los niños han podido disfrutar, explorar y crear con las artes. Enfocamos estas experiencias a contribuir al fortalecimiento de los lazos de afecto que hay entre los niños y niñas con sus madres y padres, con sus cuidadores y con la comunidad que los rodea. Cuando el arte se vive en comunidad, en familia, de madre a hijo, entre bebés o en jardines infantiles, abre nuevas formas y posibilidades de comunicarnos, conocernos y descubrir juntos sensaciones, juegos, movimientos, formas, sonidos. En esos momentos se tejen y se nutren los afectos:

“Cuando nos desborda el poder de lo no ordinario, lo extra-cotidiano, vivimos una experiencia artística. Al ocurrir una experiencia artística, hay una alegría colectiva, una euforia que reivindica la vida. Padres, madres y cuidadores se han sentido niños de nuevo, jugando con sus niños y observando cómo disfrutan y crean con las artes”.

Darío Moncayo. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Suba y Usaquén- Proyecto Tejedores de Vida.

En este capítulo vamos a exponer los hallazgos generales del proyecto Tejedores de Vida-Arte en Primera Infancia que han hecho parte de este proceso de indagación por el niño y la niña como seres libres y participativos en relación con las artes.

EL NIÑO: UN SUJETO ACTIVO EN LAS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS

La infancia como categoría sociocultural tiene una historia reciente. El considerarla como una etapa cualitativamente diferente a la adultez, surge a partir de los estudios del historiador Philippe Ariès en la década de los 60s. Desde este momento se inaugura una amplia línea de estudios sobre la infancia, en la cual participan distintas disciplinas. No obstante, es con la *Convención sobre los Derechos del Niño* de 1989 y su posterior ratificación en 1991 por el Estado colombiano, que jurídicamente se reconocen los primeros 18 años como una etapa con características, necesidades y demandas particulares, al igual que con derechos específicos. Sin embargo, son muchos los debates y reflexiones pendientes para que se materialicen en la cotidianidad todos los derechos a todos y todas los niños y las niñas. Para ello, es necesario ampliar las miradas y reflexiones sobre las concepciones, imaginarios y relaciones que establecemos con ellos y ellas, es justamente en esa línea que este documento se inscribe, buscando aportar miradas y reflexiones desde el campo de la artes.

Durante el primer año -2013- del proyecto Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia, la inquietud se centró en cómo lograr que los niños y niñas pudieran disfrutar de las artes, se apropiarán de ellas, las apreciarán y pudieran crear. Se concibió al niño como un ser con derecho a la libertad en relación con las artes, comprendida esta primera, como la posibilidad de participar y tomar decisiones por sí mismos, no pensada como falta de límites, sino como la oportunidad que da el adulto al niño de decidir en el marco de los límites y las potencias de los contextos que rodean al niño.

Observamos que al brindar al niño la oportunidad de participar a su propio tiempo, permitimos que pueda organizar sus deseos para disfrutar y crear con las artes. Así, hemos concebido la libertad como participación y posibilidad de organización interna de los deseos, hacia rutas posibles de exploración, creación y expresión:

“Estos niños definitivamente son sujetos libres, que desean, que manifiestan sus intenciones y sus formas de relacionarse con él, con el otro, con el entorno, y es propósito de los observadores escucharlo dentro de las experiencias artísticas, en sus propias maneras de habitar, accionar y vivir las artes.”

Liliana Marulanda. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de San Cristóbal Proyecto Tejedores de Vida.

Para que el niño y la niña puedan participar, el proyecto los ubica en el centro de la experiencia, lo que implica por parte del adulto, reconocerlos en una dimensión propositiva y participante; esto a su vez garantiza su derecho a la libre expresión y fomenta su autonomía. Retomando lo dicho: no se hace esta labor para hacer niños y niñas artistas, sino para promover ciudadanos y ciudadanas libres.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS BEBÉS

Sin embargo, no resultaba tan clara esta participación para el caso de los y las bebés, particularmente desde su nacimiento hasta los seis meses. Parecía que aún no era tan claro cómo un bebé se apropia y crea con las artes, cómo expresa sus decisiones. Veíamos de manera clara la participación cuando el bebé se desplazaba por sí mismo, o cuando expresaba con balbuceos y sonidos a su madre o cuidador(a) lo que deseaba, pero nos resultaba una incógnita el bebé recién nacido, el bebé que está apegado a su madre, ese bebé que se encuentra en una simbiosis con su madre.

Ello nos llevó a entrar en lo que podría llamarse “la inmensidad de lo pequeño”. ¿Qué expresa el bebé? ¿Cómo vive las artes? ¿Desde dónde lo hace, y desde dónde se hace evidente su proceso participativo? Fueron las inquietudes que emergieron en los primeros pasos del camino de este proyecto.

Llenos de algunas respuestas y muchas más preguntas, nutridos de vivencias, con múltiples voces que dieron cuenta del acontecimiento de las artes en la primera infancia a lo largo de estos años, reafirmamos la concepción de que los niños y las niñas son libres y participativos, con una mirada hacia ellos como sujetos activos, es decir, seres deseantes que toman decisiones y que se expresan desde bebés con gestos, movimientos y miradas. Seres que “hablan” con su cuerpo, que poseen múltiples lenguajes y que, en relación con las artes, los potencia y a la vez enriquece los lenguajes de estas últimas. En un poema, afirma Loris Malaguzzi:

***“El niño es hecho de cien,
el niño tiene cien lenguajes
cien manos, cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de maravillarse, de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos que descubrir
cien mundos que inventar
que soñar”.***²

² Loris Malaguzzi, “Los cien lenguajes del niño”.

Al plantear la cuestión del niño y la niña como seres activos, tratamos de permitir que hablen desde donde ellos son. Así, las artes resultan un lugar privilegiado donde el niño y la niña manifiestan lo que son en su accionar y en sus descubrimientos, exploraciones y transformaciones.

Al mismo tiempo se aclaró que el niño y la niña libres que hemos pretendido dejar emerger, lo hacen en un contexto muy particular –las Experiencias Artísticas– algunas se dan en encuentros grupales y otras en espacios adecuados.³ Desde estos encuentros, vimos que el niño y la niña se enuncian a sí mismos por medio de acciones como: su gestualidad, su comunicación corporal, su sonoridad, sus observaciones y sus intervenciones en el espacio, en las materias y en sus relaciones con el cuidador, la cuidadora, el o la artista y los otros niños y niñas.

Comenzamos a habitar el mundo sensible de los y las bebés al ser testigos presentes y cómplices de cómo viven las artes. Lo primero que encontramos, es que los juegos que proponen los bebés, no se dan por medio de palabras, sino de gestos, risas y movimientos de las manos. El y la bebé, así como el niño y la niña, tienen en sí mismos un deseo de comunicación que los hace proponer acciones, momentos, estados emocionales, juegos y exploraciones, motivados por sus deseos y su inherente necesidad de crear. Comenzamos así a encontrarnos con los y las bebés:

“He sentido la necesidad de gritarle al mundo que un bebé estableció relación conmigo, con sus risas, el tacto de las manos... el sentir que por un momento fuimos seres que establecieron diálogo sin necesidad de utilizar palabras, que es lo que permite el juego, reconocerse, y así mismo reconocer al otro”.

Sofía Vargas y Blanca Mendivelso. Artistas Comunitarias, Dupla 36-2013. Localidad de Engativá Proyecto Tejedores de Vida.

De esta manera, nuestro primer hallazgo fue encontrarnos con **la inmensidad de lo pequeño**, eso que nos parecía casi imperceptible por ser simple y pequeño, como una risa, el movimiento de las manos o un balbuceo, se convirtieron en una gran cartografía de expresiones y acciones.

³ Como se mencionó en la introducción, en el proyecto Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia, dos de las estrategias son los encuentros grupales (en los espacios de instituciones de la SDIS y espacios del ámbito familiar) y los espacios adecuados (espacios en los CLAN y los PAS, adecuados especialmente para la primera infancia).



En las experiencias artísticas, comprendimos que en el caso del bebé y la madre en gestación, hay actividad en dos rutas posibles: cuando la madre se activa corporalmente (movimiento, tacto, voz), y por tanto el bebé responde desde el vientre tangiblemente, o cuando la madre trabaja la relación afectiva con su hijo en gestación (la madre crea una canción o un objeto para su hijo o hija). Es decir que se trabaja a partir de reconocer el estado de simbiosis en el que se encuentran madre e hijo (a), y su profunda relación, en conexión también, con el padre y la familia.

Con respecto al bebé recién nacido, comprendimos la importancia de reconocerlo como ser activo en su estado uterino y simbiótico con la madre, en su fundamental contacto en la lactancia. Su contacto y conocimiento del mundo se relaciona con sus sentidos, por ejemplo, con el gusto, vivido en la boca: conoce y reconoce objetos y materiales a través de su boca y con sus ojos orienta su interés, su actividad, y sus deseos pueden observarse en lo que hace con la boca y lo que hace con los ojos. El bebé se desplaza con sus ojos, sigue con ellos a la persona u objeto nuevos o al acontecimiento que le llamó la atención.

Se observó también que el bebé neonato reacciona con sus manos, pies y ojos ante los sonidos del ambiente, por tanto se profundizó con ellos en brindarles arrullos y exploración sonora, cuyas características tienden hacia la suavidad, volumen moderado y espacios de silencio. El sonido se comprendió como un potente vinculator del afecto⁴, porque al escuchar un arrullo, nos convoca y nos sintoniza en una misma atmósfera de paz y tranquilidad.

4 Por ejemplo, cuando el cuidador o la cuidadora cantan un arrullo a su niño o niña, los dos se encuentran afectivamente en el amor de este canto; lo sonoro convoca al encuentro, es vinculator.



LA SINGULARIDAD

También encontramos que no todos los y las bebés, niños y niñas viven, sienten o exploran de igual manera las artes, así que vimos que en las experiencias artísticas, cada niño y cada niña son y actúan de un modo único y particular. Es decir que somos singulares, de modo que nos encontramos con **la singularidad**. Cada uno y cada una descubre, explora, juega y crea de un modo. Hay distintas maneras de ser niño o niña que están dadas por cada sujeto y no solamente por un tema de la edad, o los contextos sociales. Se trata de una singularidad propia de cada sujeto.

Los adultos percibimos los niños según conceptos o modelos, pero al darnos la oportunidad de observarlos en sus deseos y acciones durante las experiencias, descubrimos que son libres y particulares; nuestros modelos se movilizan. Los artistas en las localidades observan que hay niños y niñas que se lanzan a actuar e interactuar con los objetos y el espacio, mientras que otros prefieren observar, y otros vivir las artes manteniéndose al lado de su mamá:

“Desocupar el contenido de los tarros o la lonchera fue el juego de Juan Andrés. Estefani, apretó en su puño un poco de masa desde el comienzo de esta actividad hasta el final, no formó ninguna figura, estuvo experimentando la textura de la mezcla”.

“Samuel descubrió las mariposas desde antes de que la experiencia comenzara y a partir de ese momento empezó a observarlas, más adelante las apretó con sus puños, caminó entre ellas y haló las lanas de las que estaban suspendidas. En el momento de la preparación de la masa, Sonyu (Sol, en wayunaiki) no fue al plástico con los otros bebés. En realidad casi nunca quiere abandonar el regazo de alguna de sus hermanas, (quienes lo llevan a los encuentros de ámbito familiar). Le llevé entonces un poco de masa hasta la silla donde se encontraba sentado con su hermana, él estiró la mano con un poco de cautela para tomarla y desde entonces no la soltó más. Sentado en las piernas de su acompañante amasó la bolita de harina y después de unos minutos se quiso bajar de la silla para jugar en el piso. Después la hermana tiñó las dos masas con anilina. Una de las niñas agarró el recipiente donde preparamos la mezcla de harina y allí puso dos bolitas de masa”.

Laura Guzmán y Sandra Morales. Artista Comunitaria y Artista Pedagógica Territorial 2014. Experiencia Artística “Receta de bebé”. Localidad de Chapinero Proyecto Tejedores de Vida.



LA TEMPORALIDAD DE LOS NIÑOS

Sin embargo, en medio de las particularidades hallamos que estas emergen cuando el tiempo se dilata, es decir, cuando soltamos nuestro tiempo cotidiano y nos sumergimos en los tiempos de los niños. Consiste en un tiempo sin afanes, sin preocupaciones por lo que viene. Un tiempo presente y creativo. Entramos sin haberlo previsto en la temporalidad de la infancia, que como dice Alfredo Hoyuelos, no se rige por el reloj, sino por el asombro y el suceso del momento:

“Las criaturas –sobre todo los bebés– no se mueven por la medida del reloj. Su tiempo es el de la ocasión, el de la oportunidad de los instantes que el propio crecimiento proporciona en su fluir, flujo y trayecto vitales. Como dice François Jullien, parece que los niños saben –estratégicamente– esperar el momento para dejarse llevar por él en el suceso”.

“Los niños nos fascinan por los momentos que transforman en únicos, aunque los repitan (también la reiteración nos da el pulso del tiempo de la infancia). Al mismo tiempo nos exigen el derecho a suficiente tiempo para que sepamos esperarlos sin prisas, anticipaciones ni estimulaciones precoces, innecesarias y violentas. Esperarlos en la dilatación del tiempo y, paradójicamente, sin tiempo. De esta forma, los instantes se hacen completos, placenteros, preciosos y consistentes. El niño aprovecha la oportunidad de las situaciones sólo si está disponible, sensible, para ello”.

Hoyuelos, A. “Los tiempos de la infancia” 2008

El niño y la niña, como seres libres, manifiestan su asombro en la experiencia artística, emergen en esta **temporalidad**. A su vez, esta es leída como una característica propia de la infancia. Se plantea que esta temporalidad nos lleva a una niñez vista como el lugar donde se vive el presente, lugar del ser y no del parecer; donde se vive y no se aparenta:

“Concluir que la infancia es el lugar donde simplemente viven el presente y no se ocupan de aparentar, ni controlar, mucho menos de impresionar a nadie, la temprana edad les permite ser y no parecer como la filosofía que propone la danza butoh”.

Alba González. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Bosa Proyecto Tejedores de Vida.

Las experiencias artísticas se han convertido para los artistas en una práctica de creación, contemplación, observación y registro de las acciones de los niños, las niñas y sus cuidadores(as)⁵. Creamos una disposición de materias y una transformación del espacio, para contemplar las múltiples transformaciones e intervenciones que harán los niños y las niñas en compañía de sus cuidadores(as). Esta práctica nos sumerge en otro tiempo, en el tiempo de los niños:

“Vivimos como artistas en la burbuja de jabón que soplamos cada día, somos esa burbuja mirando al niño que mira, a la madre que mira en su niño o niña a su propio ser perdido y encontrado en los avatares de la vida, solo un instante antes del estallido del jabón, y del regreso a la normalidad del tiempo”

Andrea Echeverri. Artista Pedagógica Territorial 2014.
Localidad de Suba y Usaquén
Proyecto Tejedores de Vida.

5 Se trata del proceso de investigación, fortalecimiento y sistematización del proyecto. Cada semana los artistas se reúnen por territorios a fortalecerse con laboratorios de creación de experiencias artísticas, las planifican, disponen los espacios, contemplan, observan y registran lo que ocurre en ellas y escriben los hallazgos en un formato de sistematización, además de realizar toma de fotografías.

EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS CUIDADORES

Otro hallazgo encontrado es el acompañamiento de los padres, madres y cuidadores(as) en relación con la libertad del niño y de la niña. Al poner el lente en este cuidado de observar al sujeto que emerge, vemos que la libertad, entendida como ese permiso y ese respaldo que da el adulto al niño para que pueda ser, para dejarlo ser, es lo que hace posible que el niño como un ser libre, emerja y pueda ser en todas sus potencias. **Para los niños es fundamental el acompañamiento y respaldo de sus padres, madres o cuidadores(as)**. Las posibilidades que tiene el niño y la niña para explorar están íntimamente relacionadas con la disposición de los adultos y las adultas acompañantes.



Esta libertad, que necesita el sujeto para emerger no podría ser posible si los y las artistas y cuidadores(as) no se hicieran cómplices de los deseos, descubrimientos y exploraciones de los niños. Desde que nace, el bebé dirige su cabeza y su mirada hacia sus padres, madres o cuidadores(as). Necesita saber que hay alguien a quien se orienta, asunto que es la base del afecto y la comunicación. Los bebés nacen con esta pulsión de comunicación y respaldo, donde buscan y se apoyan en su orientador. Como ha dicho Rebeca Puche:

“Desde las primeras horas de nacido, el bebé reconoce la cara de su madre o de su cuidador/a e imita gestos como el de sacar la lengua, o abrir la boca, dando cuenta de poseer un sistema perceptivo bastante sofisticado, y una tendencia natural a orientarse hacia sus congéneres”

Puche, R. 2012.

Este respaldo es el que le permite encontrarse en estados de libertad. Los artistas comunitarios, lo enunciaron de la manera más pertinente y poética al afirmar que la complicidad de los padres es la base para la libertad del niño. Lo que hemos querido enlazar con el concepto de corresponsabilidad –la responsabilidad compartida de adultos(as) cuidadores(as) y artistas–, no es otra cosa que una complicidad que consiste en acompañar, contemplar y respaldar los descubrimientos, exploraciones, juegos y creaciones de los niños y las niñas en libertad, comprendida como las decisiones que toman cuando se encuentran en una experiencia artística.

“Estábamos dos tejedores de vida en la experiencia artística, cuando un bebé en un momento de juego con un tambor, tocó dicho instrumento con el palito en la mano; lo tocó, lo observó y lo escuchó... después vio un biberón y se fue gateando hacia éste, y con el mismo palito comenzó a hacerlo sonar. Tocó e hizo sonar el nuevo objeto sonoro hasta donde se lo permitieron la dueña del biberón y su mamá”.

Salón Comunal del Barrio Vista Hermosa de la localidad de Ciudad Bolívar.

“Muchas de las cosas que vivimos en nuestros primeros años no las recordamos: las caricias, el sabor de la leche materna, las primeras relaciones con el mundo o el lenguaje. Aunque no tenemos claros recuerdos de todo eso, lo que nos ocurrió ahí dejó una huella imborrable, por lo cual esas huellas deberían ser maravillosas la mayoría de las veces. Y lo que es más importante, no sólo ocurren cosas, sino, las primeras cosas.

Vemos y escuchamos por primera vez, jugamos por primera vez, sentimos y amamos por primera vez. El mundo será bello según las experiencias que vivamos en ese momento de nuestras vidas”.

Johan Gallego. Artista Comunitario, dupla 52 - 2014. Relato “Arte con sabor a leche materna”. Localidad de Ciudad Bolívar - Proyecto Tejedores de Vida

Una vez dejamos al niño y a la niña ser cómo ellos son, observamos que se enfrentan a decidir sus acciones, a tocar o no el biberón como si fuera un tambor, como en el caso del anterior relato. Les estamos dando la opción de disfrutar de un descubrimiento, como este bebé que disfrutó de hacer sonidos percutiendo el biberón, y también la opción de probar y conocer distintas texturas, inventar diversos juegos, así como saber y sentir que hay límites. Reconocer al niño y a la niña en su ser libre, significa respetar los tiempos de exploración de cada objeto, dejar que den inicio y fin a sus creaciones:

“Cuando se trata de explorar, los niños y niñas toman las decisiones, ellos determinan de manera espontánea cuando empieza y cuando termina la relación con cada materia o cada objeto, sonido o movimiento. Estos niños definitivamente son sujetos libres, que desean, que manifiestan sus intenciones y sus formas de relacionarse con él, con el otro, con el entorno y es propósito de los observadores escucharlo dentro de las experiencias artísticas, en sus propias maneras de habitar, accionar y vivir las artes.”

Alejandra Granada Granada. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Proyecto Tejedores de Vida.

En este proceso de respaldo por parte de los(as) cuidadores(as) hacia sus niños y niñas, el rol de los y las artistas es muy importante, ya que acompañan a las madres, padres o cuidadores(as), y desde las artes los motivan a participar, a observar lo que hace su niño o niña, y a dejarse sorprender, a jugar, a interactuar:

**“Una vez dejamos al niño y a la niña ser cómo ellos son...
Les estamos dando la opción de disfrutar de un descubrimiento...”**



“El niño es sujeto activo en las experiencias artísticas cuando puede ejercer su libertad y sentir las artes. Ejercer la libertad se puede entender, entre muchas acciones que suceden, como: elegir, decidir, seguir sus deseos, y relacionarse armoniosamente con todos los participantes del encuentro. Claro, esto implica que sucedan y se conjuguen varias acciones que están en manos de los adultos, como las formas y tipos de acompañamiento que realicen las madres, padres o cuidadores, y claramente esas formas dependen también, de la manera en que una dupla artística incide en esos adultos”.

Inti Bachman. Equipo Artístico Pedagógico 2014. Proyecto Tejedores de Vida.

EL CUERPO, LUGAR DEL SER NIÑO

Se comprendió también la importancia del cuerpo, como el lugar de la subjetividad: **el cuerpo como el lugar donde el niño y la niña se enuncian y pronuncian**. Lo que hacen, descubren, exploran, sienten y crean, ocurre mayormente en y con sus cuerpos. Así mismo, leemos al niño y a la niña desde sus miradas, sus movimientos, sus desplazamientos, sus vivencias y sus modos de habitar el espacio; los leemos en su cuerpo expectante, cambiante, lleno de plasticidad y transformador de las materias y del espacio.

Surge la pregunta por los signos que permiten leer el hacer de los niños y las niñas en las experiencias artísticas. Se hace un llamado al lugar del cuerpo, el paisaje sonoro y el contacto y transformación de la materia como hallazgos al observar a los pequeños y las pequeñas. Las voces de los y las artistas comunitarios dan cuenta de acciones que son corporales:

“Palabras comunes entre tantas voces, imágenes y letras, que hablan de pequeñas acciones, movimiento simples, miradas que aguardan, contemplación y silencios, contactos con la materia, atención y curiosidad por los sonidos, balbuceos que cantan, cuerpos que bailan aun sin poner los pies en la tierra, pequeñas manos que tocan y repiten tantas veces la misma acción, insisten en el contacto y los sonidos de algunos instrumentos no necesariamente musicales, juegos muy simples que generan relaciones de diferente naturaleza...”.

Alba González. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Bosa- Proyecto Tejedores de Vida.

Se trata de imágenes que describen de una forma poética las acciones del cuerpo como hallazgo fundamental de las observaciones de los y las artistas. Como descripción poética nos ubica en el presente, casi fotográficamente, como si esta secuencia de imágenes corporales fueran los signos, las huellas que dejan el niño y la niña en su libre accionar y que pueden ser leídas como signos de humanidad y vida: los niños y las niñas son evidencia de la existencia.

Por otra parte, encontramos que el cuerpo de los niños arroja una autenticidad, ya que se encuentra en un estado de actividad natural, donde el sentido *“se activa de acuerdo a su ambiente y se articula inmediatamente con su desarrollo y su cotidianidad”* (Alba González, *Equipo de Seguimiento al Implementación, relato, 2014*). Sus cuerpos poseen una autenticidad y sinceridad en cada acción, expresando lo que quieren, lo que necesitan, lo que les interesa, lo que están disfrutando; un cuerpo que muestra lo que le está pasando, lo que está viviendo:

“Creo que no debería sorprendernos lo interesante que puede llegar a ser la sinceridad con la que el cuerpo del niño se comunica, y por ende la riqueza en sus gestos y movimientos, pienso que lo que debería realmente sorprendernos e inquietarnos, es en qué momento perdimos esa capacidad y convertimos nuestro cuerpo en una herramienta pasiva, tímida, inexpresiva, uniformada, donde sólo los que se dedican a las artes escénicas conservan esa facultad comunicativa con la cual todos fuimos dotados, ¿Qué pasó

con nuestra narración corporal? ¿En qué momento dejamos de ser gesto propio para convertirnos en gesto común? ¿Cómo, desde nuestra labor por la Primera Infancia, aportaremos a que estos niños conserven su riqueza expresiva corporal?”

Angélica Facundo. Guía Espacios Adecuado Entre Nubes—Meissen 2014. Experiencia Artística “El Monstruo en el Espejo”. Localidad de Ciudad Bolívar- Proyecto Tejedores de Vida.

La experiencia artística es sentida y vivida por cada niño en su cuerpo. Tocar una textura o un material y dejarse permear por la sensación, escuchar sonidos y producir otros, buscar las posibilidades jugando con las formas de alguna materia, o con el movimiento, sintiendo la transformación, la sonoridad y las texturas de un objeto; oler, saborear; trasladar materias; explorar obstáculos del espacio que retan al cuerpo:

“Se evidencia que los niños y niñas habitan la experiencia desde la mirada, el cuerpo, el tacto y el contacto, el sonido, la escucha, la voz y la palabra”.

Liliana Marulanda. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de San Cristóbal- Proyecto Tejedores de Vida.

Jeferson, por ejemplo, un niño que participa en los encuentros en la localidad de Suba, disfrutó con sus manos y hombros las posibilidades de la arcilla, llegando a una simbiosis con esta materia, haciéndola parte de su cuerpo:

“...Minutos más tarde se acerca Jeferson, no es tan complicado reconocerlo porque es el único que tiene camiseta amarilla de nuestra selección Colombia. Jeferson mete sus dos manos en la ponchera, casi que el barro llega hasta la altura de sus codos. Lleva una manotada de arcilla hasta el hombro izquierdo del torso, vuelve a la ponchera por más arcilla, nuevamente repite este proceso, mientras su boca y sus ojos constantemente hablan de su sentir frente a la arcilla. Me empiezo a fijar que Jeferson deja sus dos manos quietas por varios minutos apoyadas sobre este hombro, el observa detenidamente lo que hace, yo alcanzo a percibir que sus manos están cubiertas totalmente por la arcilla, casi que pareciera que pertenecen más al torso que al mismo Jeferson. Mientras Jeferson establece este contacto especial

con esta maravillosa pieza del Museo, yo tomo mi cámara fotográfica y empiezo a danzar alrededor de él, tomando fotos continuamente buscando congelar estos instantes de la manera más real. Jeferson me observa por momentos, pero no se distrae de su quehacer...”

Robinson Ávila. Monitor Espacio Adecuado de Suba Villa María “El Panal” 2014. Localidad de Suba- Proyecto Tejedores de Vida

CUIDADORES Y ARTISTAS: PARTICIPANTES ACTIVOS

Otro hallazgo fundamental es que **entender al otro como sujeto activo, es un ejercicio de entenderse uno mismo como sujeto activo**. Esta idea, nos pone en el lugar de observadores y descubridores de nosotros mismos. Parece que el estado de infancia y su consecuente atmósfera emocional y afectiva se convierte también, en ese estado donde los adultos se descubren a sí mismos como sujetos activos, al volver a “sentirse niños”, al recordar su propia niñez o al compartir con sus hijos e hijas experiencias que nunca vivió de niño.



Podemos decir que hemos sentido la infancia como un estado de ser, en el cual los cuidadores, madres o padres, pueden no solo recordar su propia historia, sino también volver a vivir algunos estados de la infancia. Este estado se observa desde diversos lugares: uno es cuando comprendemos el lugar natural de la infancia; somos seres que se encuentran como en un “estado superior”, pues no hay prejuicios, solo honestidad, asombro y experimentación. Otro es el añorar desde el ser adulto, estar de nuevo en un estado de infancia, volver a ser niño, o “rescatar al niño o niña que me habita”.

Lo interesante, es que es en la vivencia colectiva del ambiente comunitario de los encuentros de nuestro proyecto, donde cada participante se expresa y descubre su singularidad. El individuo se expresa en estos encuentros que son grupales, en compañía y relación con otros, estableciendo relaciones artísticas con los niños y niñas.

CREACIÓN DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS, UNA PRÁCTICA DE TEJER VIDA

El poder crear para y con los niños, es la apuesta implícita en el diseño y la realización de las experiencias artísticas. Pero ¿en dónde está y de qué se trata la práctica creativa por parte del artista en relación con las experiencias artísticas para los niños y las niñas?



De manera constante, desde el 2013, los y las artistas estamos pensando y experimentando con materias, maneras de transformar el espacio, así como ideas para disponer las materias y nuestros cuerpos para invitar y provocar a los niños a disfrutar y explorar. Nos obsesiona encontrar nuevos caminos e ideas, y sorprender a los niños. Re-utilización y re-significación de objetos, creación de canciones para ampliar repertorios y cuentos. Construir, jugar, narrar, ensamblar, y con ello provocar también a las madres, padres y cuidadores(as) a crear y a jugar para sus niños y niñas.

“Se construyeron tres tipos de libros, libro canción, libros pop up y narraciones infantiles a través de títeres de manos⁶. Las mamitas se apropiaron de la actividad recolectando entre ellas el material reciclado y proponiendo ellas mismas nuevas formas de construcción de los libros para sus hijos”.

**Diego López. Artista Comunitario, dupla 42- 2013.
Localidad de Bosa - Proyecto Tejedores de Vida.**

Las artes se mueven constantemente en nuestro proyecto a través de los artistas en un ejercicio creativo y de fascinación por construir mundos y posibilidades. Las experiencias artísticas mutan constantemente, son movidas por los niños, los cuidadores, y por supuesto los artistas; estos últimos también se encuentran como sujetos creadores que ponen sus ideas y propuestas en un escenario para ser intervenido y completado por

los niños y las niñas. Las experiencias son movidas por las distintas singularidades de artistas, cuidadores y niños:

“Estas diferencias permiten que la experiencia se expanda, y es que en cada espacio la experiencia tiene una mutación considerable y saberla pilotear como si fuese la primera vez que se hace es un reto mágico para cada uno de nosotros, y es que los niños y las niñas contribuyen a que ese cambio se dé desde la percepción sobre lo que está pasando allí, y aunque algunas cosas les pasan desapercibidas otras adquieren una vibración profunda y los lleva a compartir, a encontrarse con cada objeto y elemento presentado con una particularidad única e irrepetible, haciendo que el grupo de infancia, madres, padres, adultos cuidadores y familiares creen un vínculo de afectividad alrededor de su propia experiencia, vinculo que en lo posible esperamos que trascienda las fronteras invisibles que demarca la propia cotidianidad”.

**Ángel Carvajal. Artista comunitario, dupla 24- 2013.
Localidad de San Cristóbal - Proyecto Tejedores de Vida.**

6 Se refiere a los títeres de la técnica pantomano o guiñol.

El artista se sumerge en un esfuerzo triple: crear los dispositivos para las experiencias artísticas, observar e interactuar con los niños y las niñas, y lograr involucrar a los padres, madres y cuidadores(as) en este circuito de juego y exploración artística.

Desde el año 2013, escuchamos las observaciones de los artistas con respecto a las mamás y su reacción frente a las artes:

“Desde mi punto de vista, haber estado afuera y adentro de la experiencia me permitió percibir a las mamás en dos momentos: uno en el que la pasividad o el ser espectador me permitieron ver como reaccionaban ante los elementos y actividades presentadas para que compartieran con sus bebés, en la cual pude ver gran disposición por parte de ellas, pero en algunos casos vi un desinterés de otras por apropiarse de lo que estaba sucediendo allí, me imagino que por pena o porque no se tenía confianza para entrar a participar y esto hizo que algunas actividades, que no premeditaron estas actitudes, decayeran e hicieran que se generara un mayor esfuerzo por parte de los artistas comunitarios para vincularlas dentro de lo propuesto. En otros casos, vi mamás, papás y cuidadores muy comprometidos, que se arriesgaban, al comienzo con poca seguridad, pero que luego se apropiaban desde las palabras y la acción, a veces hasta el chiste, de la propuesta y promovían en los otros adultos que participaran. Este fue el caso, por ejemplo de Rubí, una mamá que desde su atractiva personalidad se convirtió en el alma del grupo, y se sentía un vacío cuando estaba ausente”.

**Ángel Carvajal. Artista comunitario, dupla 24- 2013.
Localidad de San Cristóbal - Proyecto Tejedores de Vida.**

De manera paralela a estos esfuerzos por involucrar a las madres, padres y cuidadores, se ha encontrado una nueva mirada sobre el cuidador y el mundo del adulto en relación con el mundo del niño. En el contexto del ámbito familiar, los artistas comunitarios comenzaron a sensibilizarse con respecto a los desafíos que asumen los cuidadores en la crianza de sus hijos, y a reconocer que muchas personas no tuvieron una infancia con juego, risas, exploración y posibilidades de contacto con lenguajes artísticos.

Otra movilización del artista y las artes en el proyecto, tiene que ver con un cambio en la perspectiva de los y las artistas comunitarios(as), en su relación con la comunidad y con su disciplina artística. El cambio consistió en reconocer los saberes de las comunidades del ámbito familiar, lo que permitió una relación de horizontalidad con el otro; el líder comunitario se asumió como aquel que escucha y que construye con y para las familias, donde el arte ocupa un lugar emancipatorio, porque promueve la movilización de la comunidad a través de la creación.

En la relación de los artistas con sus disciplinas artísticas, ocurrió un desplazamiento importante en los tejedores de vida: de estar ubicados en el campo de su disciplina artística, pasaron a indagar en las otras disciplinas del arte. Esto se evidencia en la incorporación de elementos de diversas artes en las experiencias artísticas:

“El artista se cultiva y se manifiesta para hacer posible que los niños y las niñas puedan ser esos sujetos activos, y así mismo encuentro hallazgos acerca de cómo el artista prepara, propone y maneja la experiencia artística para el mismo propósito enunciado”.

El artista se ha ido fortaleciendo como un creador y un observador, generándose en el proyecto una práctica artística particular articulada con la vida que impregnan los niños y las niñas en las artes:

“Resulta un ejercicio de observación muy riguroso para el artista tejedor de vida, que implica detenerse en el detalle y abstraerse de lo que está sucediendo en la generalidad, para que su lectura le permita considerar las particularidades que resultan de contemplar a cada niño y permitirse a esa construcción que ellos plantean. Nada más cierto que este camino artístico implique entrenamiento de todos los sentidos y de la personalidad, ejercitar la percepción, la intuición, la observación, es acción fundamental. Este entrenamiento se da en varios momentos y lugares, desde la experiencia artística se abre un campo importante, la posibilidad de los artistas tejedores de vida de percatarse que la vida está allí expuesta de una manera real, sin maquillaje ni disfraces, sin puestas en escena que deslumbren grandes públicos y que su arte, está al servicio de quienes asisten a nuestros encuentros, a veces creyendo que el arte es un espectáculo o jornada de recreación”.

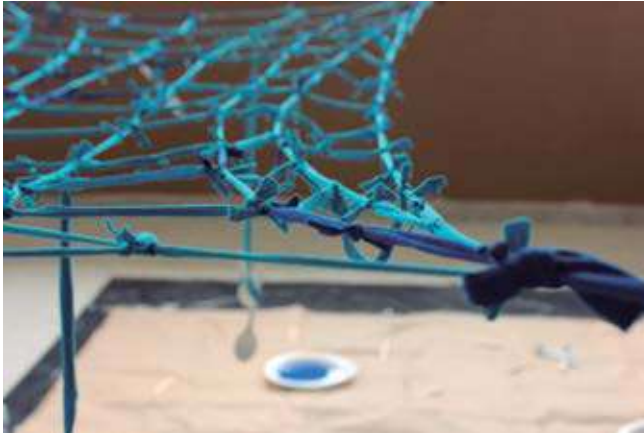
Arnulfo Gamboa. Equipo Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Kennedy - Proyecto Tejedores de Vida.

El artista amplía sus sentidos para encontrar lugares que generen asombro en los espacios que comparte con los niños y niñas. Organizaciones diferentes de los objetos para que sean provocadores para los niños, repertorios de canciones y arrullos, posibilidades sonoras de objetos, la construcción y generación de posibles micromundos. Es un diálogo constante con el asombro del niño y la niña, y las herramientas que desde las artes puedan potenciar sus intereses y necesidades:

“Esa oportunidad de diálogo invita a entender que los niños tienen un universo propio, diferente al de los adultos, pero solo se hace visible si miramos al piso, si vamos al rincón donde se esconden los juguetes...justo allí donde los adultos nos cuesta ir, por nuestros dolores, prejuicios y nuestro universo de adultos cada vez más lejos del piso y los rincones mágicos.”

Arnulfo Gamboa. Equipo Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Kennedy - Proyecto Tejedores de Vida





El niño y la niña con sus acciones retan constantemente al artista, le dan ideas, activan su creatividad, lo incitan a moverse por el espacio, a explorar como los niños, las distintas funciones de un objeto, a sentir el espacio con y desde su cuerpo.

El artista se llena y se vacía constantemente en su relación con los niños, va tomando herramientas de las distintas disciplinas artísticas. Las artes escénicas, por ejemplo, les han otorgado a los artistas la posibilidad de ponerse en escena e imprimir veracidad en sus acciones y propuestas, así como claridades sobre la fascinación que pueden provocar en niños, niñas y cuidadores (as):

“La magia y la veracidad que el artista escénico le imprime a cada cosa que pone y hace dentro de su experiencia, es la que le permite que eso se convierta en algo real para todos, esa misma veracidad es la que le imprime el niño al avión invisible que lleva en su mano y que vuela por el aire. Esa es la cercanía, la complicidad de que tiene el artista y el niño.”

Dina Luz Hueso, Artista Pedagógica Territorial 2014. Localidad de San Cristóbal- Proyecto Tejedores de Vida.

Los y las artistas encuentran constantemente caminos de creación, acuden a sus mundos internos, a sus recuerdos, a sus contextos, como a los del barrio, a ideas que los mueven y que son trasladadas y transfiguradas hacia las propuestas para las experiencias artísticas. Habitan los mundos de las comunidades y sienten a las mamás y cuidadores(as) para comprender temas que puedan alimentar la práctica:

“Los artistas encontraron en la memoria, en los recuerdos y en los viajes a distintos lugares cotidianos, cocina, cuarto, baño, barrio, ciudad u otro lugar imaginario, una idea para la creación de experiencias artísticas. Somos nosotros desde nuestra simpleza artística, desde el arriesgarnos a perder el control, pero en el marco de una idea clara y de un campo por jugar con ellos, quienes propiciamos el que ese sujeto, que tiene carácter y un gusto propio, no se desactive frente a la propuesta y el desactivarse que se entienda por perder su libertad, su noción de sí mismo, su capacidad para romper y transformar”

Alejandra Granada. Equipo Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Usme - Proyecto Tejedores de Vida.

El relacionar las artes con los niños, nos pone el reto de ir más allá de nuestro ámbito cotidiano; implica pensar y sentir, desacomodando el truco que sabíamos. Hay una profunda sensibilidad que envuelve nuestra práctica. La incertidumbre se pronuncia como camino, sin dejar de lado el rigor de un entrenamiento y un constante ejercicio estético para brindar lo que hacemos y sembrar lo que esperamos; saber vivir la incertidumbre y aprovecharla al máximo implica quizás un entrenamiento más riguroso.

Cuando logramos esta extra-cotidianidad, provocamos que las madres y los cuidadores(as), encuentren un espacio distinto para interactuar con sus hijos y percibimos que muchos comienzan a sentir la importancia de las artes en la crianza de sus niños y niñas; ven en éstas, un camino para jugar e interactuar con sus hijos:

“Hay muchas mamás que no salen de la casa, al menos aquí cambiamos de ambiente y compartimos con nuestros hijos y aprendemos otras cosas para hacerlas en casa.”

**Gloria Moctezuma, mamá de Kyhara Xamantha.
Localidad de Engativá- Proyecto Tejedores de Vida.**

Con las experiencias artísticas tejemos vida, ya que esa vitalidad y ese asombro de los niños es observado y celebrado; cuidadores y artistas se concentran en las acciones e interacciones de los niños, y se disponen a jugar, a untarse, a recorrer, a estar:

“La posibilidad de construir juntos, de permitir el error, la untada, la mancha en la ropa, el grito de los niños y las niñas porque el arroz hace cosquillas en los dedos, la caja que se rompe, el papel que se rasga o la tapa de la olla que cae estrepitosamente al piso, a eso refieren las mamás: ¿por qué no hacíamos esto antes? Nos quejamos por la plata, pero para hacer estos juegos no necesitamos plata.”

Arnulfo Gamboa. Equipo Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de Kennedy - Proyecto Tejedores de Vida

Además, estamos transformando imaginarios que tienen los y las habitantes de nuestra ciudad en relación con el arte, por ejemplo, la idea de que las artes son manualidades, recreación o artesanías. Hemos podido ver que las mamás llegan por primera vez, a pensar en las artes como un universo sensible que ofrece múltiples lenguajes y que permite vivir momentos significativos con sus niños y niñas:

“El imaginario del arte no ha variado mucho, algunas lo consideran manualidades, pero poco a poco esta visión la han ido cambiando por otras concepciones donde el arte tiene una propuesta más significativa dentro de la construcción vivencial de lo que les rodea: el trato consigo mismas, con los otros, con los bebés.”

**Liliana Marulanda. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014.
Localidad de San Cristóbal - Proyecto Tejedores de Vida**

Este tejido de vida nace del concentrarnos en esa inmensidad de lo pequeño a la que nos llevan los bebés y los niños, esa misma inmensidad que sentimos cuando recordamos nuestra infancia. Cuando jugamos con nuestros niños, cuando nos reímos en comunidad y cuando estamos dispuestos a la interacción. Es un tejido de ida y vuelta, hacia los niños y desde ellos con nosotros y desde nosotros.

Aportamos a construir tejido social, a alimentar la relación de los niños con sus cuidadores, y las relaciones comunitarias desde el arte:

“Considero que al igual que el niño aprende el mundo desde la palabra, las acciones e interacciones con su madre y los otros con los cuales comparte, la comunidad acompañante (padres, madres y cuidadores) ve en nuestro accionar nuevas posibilidades de relación e interacción con sus hijos y demás participantes, generando de manera simultánea el fortalecimiento del tejido social desde el elemento común de las experiencias artísticas”.

**Liliana Marulanda. Equipo de Seguimiento a la Implementación 2014. Localidad de San Cristóbal
Proyecto Tejedores de Vida.**

BIBLIOGRAFÍA

Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la infancia. Temps per Crèixer. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Ver en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061723>

Paz, O. (1992). *La Búsqueda del Presente. Convergencias*. Barcelona: Seix Barral.

Puche, R. (2012). XIII Foro Internacional Educación Inicial. Medellín.





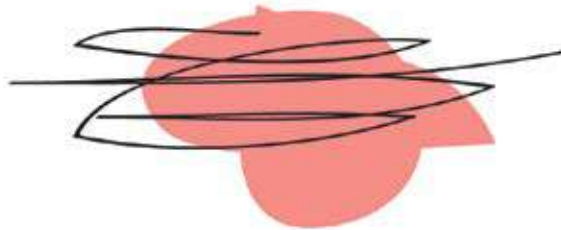
dos

**CUERPO, ESPACIO Y MATERIA,
LOS CONTEXTOS DE LA EXPERIENCIA (92)**

ESPACIO (110)

**EL CUERPO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA:
CUERPO HOLÍSTICO Y RELACIONES QUE
CONSTRUYEN CUERPO (140)**

MATERIAS (174)



Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia

Por Juan Carlos Melo Hernández¹

Recuerdo las eternas tardes naranjas de mi infancia; un tiempo íntimo, extendido en el ir y venir de las ideas, trazado en un tipo de reloj que no corre, sino vive y palpita en otro pulso, uno que marca huellas más que recorridos. El viejo eucalipto conmemoraba la canción de la brisa, el ritmo en sus ramas. Recuerdo la pequeña casa de sábanas y cajones de madera: un universo de las cosas pequeñas en un mundo de cosas grandes. Un mundo amplificado por la imaginación que cruza la vida adulta en el susurro

de una interpretación. Albergaba peligrosamente una vela, chispa de la alianza con el poder de la naturaleza; una cama, una cocina, un espacio que constituía la fuerza evocadora del potencial de la vida misma: hojas, ramas, piedras, arena y tierra recopilaban la materia prima que simbolizaba el ciclo eterno del objeto y su potencial simbólico; y a todo ello unos cuerpos “agazapados” en la diminuta casa persistiendo en su propia existencia espacial.

¹ Artista plástico de la Universidad Nacional de Colombia, Artista y asesor pedagógico de la Red Solare Colombia.

Este espacio *poético*, que describe Bachelard (2000), esta casa íntima de nuestra infancia enterrada en el césped, presente aún como punto diminuto en el espacio de la gran casa, albergaba algo más que situaciones entretreídas, tenía que mutar y convertirse en otras cosas; se dibujaba como escenario para configurar la arquitectura de nuestro potencial intelectual y sensible (*Una imagen poética*), pero siempre un mapa para surtir de rutas la imaginación, un laboratorio para el cuerpo y la materia. Este y todos los espacios construidos por la infancia serán siempre un territorio de límites expandidos para surtir las valijas de la vida y la experiencia, como un viaje que tiene la necesidad de muchos destinos, como de nuevos equipajes y compañeros. Abrir y cerrar la valija, llevarla a recorrer nuevas rutas, reorganizar su contenido, guardar las instantáneas en el compartimiento de la memoria vital (Bergson, 2010), etc.; la experiencia es ya portátil y la reconfiguramos en las situaciones que nos ofrece el espacio, que provoca la apertura de nuevos límites.

Una de miles de imágenes y memorias del pasado personal de la infancia para entender el significado del tiempo, del espacio, de la materia lúdica, del cuerpo simbólico que poco a poco se configuran en los procesos que aquí tratamos de comprender. Imágenes de infancia (como la infancia que muchos acompañamos en el presente, ya de adultos) que están inevitablemente soportadas por procesos que construyen no solo la información del mundo sino la persistencia de las acciones por volverse identidad (huella misma de la experiencia de la vida). En sí, estos procesos nos hacen, fundan nuestra estructura emocional, sensible e intelectual, nos identifican y relacionan con los otros construyendo un trazado en la consciencia del ser, del estar y del proyectarse en las cosas y situaciones que complejamente están relacionadas.

Aprender, mejor vivir, es un proceso constante; construir el pensamiento, la acción, la identidad, las relaciones, etc., depende de la calidad y cantidad de procesos y conexiones que emergen de las

situaciones a las que en este escrito llamaremos *Experiencia*: un árbol de sistemas y procesos profundamente ligados. Lo fundamental es tratar de entender su potencial creativo en relación con los niños y las niñas. Movilizaremos entonces, más que respuestas, preguntas fundamentales, preguntas que nos dejen viajar a la apertura de nuevas fronteras, nuevas posibilidades, donde las artes entablan diálogos y posturas inéditas a la relación niños-arte (lenguajes)-artistas. Entonces:

¿Qué constituye la experiencia de la primera infancia?, ¿Qué significa experiencia en el contexto del aprendizaje?, ¿Qué procesos y herramientas tienen lugar en este tránsito de la experiencia a la plena consciencia que hemos aprendido algo?

¿Seguiremos pensando las artes como un conjunto de técnicas, disciplinas y corrientes que tienen que ser transferidas por expertos?, ¿Qué tipo de expertos?, ¿Qué tipo de procesos?

¿Qué nos tienen que enseñar los niños sobre la nueva configuración del uso de las artes en su cultura?, una cultura de la Infancia que se funda en la comunicación y las relaciones, en los vínculos y la representación de sus mapas intelectuales y sensoriales, ¿para un tercero?, ¿para un público?

Conduciremos éstas y más preguntas para asegurarnos un lugar en las discusiones y puntos de vista de la relación de la primera infancia con los saberes de la vida, porque allí yacen los nodos nucleares de por qué los seres humanos, nos hicimos símbolo, presencia y persistencia a través del cuerpo, el espacio y la materia. **Juguemos a pensar**, a conectar nuevos puntos de vista para construir nuevos cimientos donde fundamentar nuestra comprensión sobre la primera infancia.

CONDICIONES PRELIMINARES PARA ENTENDER LA EXPERIENCIA DE LA PRIMERA INFANCIA

El artista que por primera vez escucha la infancia. Descolonizar la experiencia para revelar al niño

Culturalmente existe un desconocimiento de base sobre la naturaleza de la experiencia de la primera infancia (conocimiento, identidad y cultura) y se deben prender las alarmas para organizar un pensamiento nuevo sobre las formas de acompañar cada uno de sus procesos. Las primeras señales de este desafío se desarrollan en el ejercicio reggiano de la escucha.

La primera gran confrontación *in situ* sucede cuando trabajamos con paradigmas basados en preconceptos y juicios de la escolarización o a enfoques que pertenecen a niños y niñas más grandes, donde el pensamiento concreto predomina sobre la estructura atemporal, simbólica y sensible de la primera infancia. Seguidamente sucede un pasmoso sentimiento de incertidumbre sobre la claridad de estas estrategias en niños y niñas con patrones relacionales diferentes. Allí, o aplicamos rígidamente estos preconceptos u optamos por tomar distancia para revelar la verdadera naturaleza de la experiencia de las niñas y los niños pequeños.

Una condición importante tiene como pilar fundamental “despojarse de la acción escolarizante de controlar”. Debemos crear en la **comunicación** un sistema de participación y encuentro de la

sensibilidad, la intersubjetividad, los saberes y las múltiples identidades, que sea un manifiesto en torno a sus derechos naturales. Buscamos un ejercicio solidario que evita invadir la mente del niño, colonizar su experiencia, llenar de reglas el acto de crear, reemplazar su capacidad intelectual por estereotipos y versiones simplistas e infantilizadas. Queremos, desde esta postura, confiar en la capacidad genética del niño y de la niña de organizar y construirse una identidad como una forma de conocer y participar en su propia cultura, no de colonizarla.

El adulto, el artista que escucha, expande las fronteras para construirse también una plataforma de aprendizaje, de comprensión de los fenómenos de la infancia como constante configurador de conocimiento. Cada etapa del niño nos dibuja cómo aprendimos, cómo exploramos y construimos nuestro intelecto por medio de constantes actos reorganizadores del mundo. Estos procesos seguramente tuvieron lugar en la manera cómo se gestaron múltiples contextos de la experiencia a través del *espacio* como epicentro y contexto que condiciona, *el cuerpo* como vehículo y viajero en las rutas que abren las fronteras y *la materia* como medio simbólico y sensorial.

Proponemos, entonces, nuevas miradas en el artista, en el adulto que por primera vez se hace preguntas sobre el lugar de la experiencia del bebé, del niño en un espacio conscientemente configurado para este encuentro con insumos que sirven de espejo constante de los procesos que allí suceden. Las experiencias son el patrimonio de la mente para generar conocimiento en un tránsito que tiene su inicio en la **experiencia motriz-sensorial**, que poco a poco se transforma (sin autoanularse) en **experiencia simbólica**: cuando el niño es capaz de representar con eficacia sus mapas conscientes del mundo; para así, finalmente convertirse en **conocimiento concreto, emergente, creativo**.

Desde allí nos situamos para entender la naturaleza de la infancia y nuestro papel en este viaje.

Entonces, seremos visitantes en la experiencia del niño, no colonos. No llevaremos nuestras certezas, pero sí un espíritu de curiosidad, de vínculo con nuestra naturaleza humana.

No arte. Múltiples lenguajes que representan la experiencia

Definido así, buscamos entender estos procesos en su origen ontológico, dentro del marco de la sensibilidad, la comunicación y la representación del fenómeno del pensamiento y la identidad. Buscamos entenderlos en el papel que toman los ámbitos y contextos de encuentro en la configuración sensible y simbólica y su impacto en la constitución de cuerpo, mente y espíritu.

No pretendemos comparar los niños con los artistas, pero sí entender los procesos que parten de la experiencia a la representación, de la identidad a la idea y de allí a las acciones. El niño pequeño no establece una relación superficial con sus producciones, sus huellas no buscan ser obras artísticas, pero sí mapas visibles (cognitivos, simbólicos, estéticos) de sus procesos de comprensión del mundo.

Dominamos el lenguaje para comunicar lo que comprendemos y usamos infinidad de representaciones como espejo del pensamiento y la sensibilidad.

Múltiples lenguajes serían entonces un manifiesto del acto de escuchar y comprender los mecanismos que movilizan tanto el desarrollo del gesto, la palabra, la interacción, la representación, la comunicación y la expresión en un marco diferenciado de posibilidades transdisciplinarias. Entendiendo cómo distintas disciplinas del saber humano aportan a la comprensión de la primera infancia. El arte no lo comprenderemos entonces como esfera simbólica y estética cerrada, sino como un espejo en 360 grados de la vida, representado en la experiencia de la infancia.

¿Cómo emergen los enfoques de acción y observación de la experiencia desde el espacio, el cuerpo y las cualidades de la materia plástica y simbólica a la luz de las disciplinas artísticas?

Ahora provoquemos algunos problemas frecuentes de este encuentro: podemos entender fácilmente la conciencia espacial y corporal en los lenguajes expresivos en la danza o el teatro, los desplazamientos curiosos de bebés, niños y niñas en espacios provocados como instalaciones, la materia viva de los procesos escultóricos y pictóricos, el lugar de la mirada en la fotografía, etc. Pero ¿cómo entenderemos la concepción de espacio, cuerpo y materia en los lenguajes donde imperan resultados y experiencias de tipo digital, musical y sonoro?

Los ejemplos pueden suscitar confusión, pero trataremos de desarrollar elementos comunes a todas las disciplinas para entender la complejidad de la experiencia de la infancia. Trataremos

de jugar con los procesos que los atraviesan y cómo los artistas pueden entender su rol, no como transmisores de técnicas, sino como expertos que nos ayuden a comprender sus propios procesos en la experiencia. Por ello, es vital abrir la experiencia de la infancia para escudriñar dentro, siguiendo pistas de cómo se conectan y funcionan. Trataremos de ampliar nuestra imagen de infancia cuando descubramos el poder de sus acciones conectadas intrínsecamente a la emoción, a los vínculos que construimos con ellos como escuchas, a los procesos e intenciones de la representación y la comunicación. Seremos entonces testigos del recorrido entre la construcción del cuerpo (sensorial, motor, expresivo y comunicativo), el arribo de la dimensión simbólica y el paso de la experiencia a la organización formal del mundo a través de múltiples lenguajes.

El artista será entonces un puente de comunicación entre la experiencia del niño y de la niña, y nuestra comprensión de la vida de la infancia.

Hallar al niño ligado con la naturaleza como punto de partida del acto de crear

Es lógico que en ese viaje para atravesar las fronteras en nuestras concepciones de experiencia, podamos definir la idea de cuerpo ligado al contexto; este que puede configurar la arquitectura entera del pensamiento de un ser y que lo determina y extiende su capacidad de especialización evolutiva. En más de cuarenta mil años de historia de la humanidad, seguramente algo del contexto determinó nuestra compleja naturaleza o la especialización de funciones y herramientas de nuestro cuerpo.

La naturaleza se define a sí misma a partir de leyes que organizan el caos, que dan energía a la materia y a los cuerpos que se desenvuelven en el espacio-tiempo. El niño histórico actúa a través de leyes naturales muy definidas; está programado genéticamente para actuar porque viene de la naturaleza (su escuela original). Guarda con esta una alianza mucho más antigua que con la escuela que coloniza sus capacidades; guarda para la infancia la complejidad de las conexiones que solo los niños saben propiciar como un todo, en la fuerza inevitable de lo posible y que aun en los ámbitos urbanos sabe leer como contexto de posibilidades (Tonucci, 1991).

No obstante, este habitante original de la naturaleza está condicionado fuera del entorno a la reorganización de sus fuerzas vitales por el adulto. Fuera de lo malo o bueno que pueda ser esto, su cuerpo puja sobre el espacio a ser cuerpo natural

(sensibilidad, movimiento y desafío), sus sentidos se confrontan sobre la artificialidad de los ámbitos y ofertas sensoriales, su intelecto sobre la simplificación del conocimiento en los programas.

Este niño natural, competente, ligado a procesos vitales y biológicos desarrolla simultáneamente sus capacidades en ámbitos que podemos diferenciar, no para separar la experiencia, sino para comprender que funda sus principales procesos en la relación **espacio, cuerpo y materias**, donde configura la arquitectura mente-cuerpo, portal de la experiencia misma.

Precisamos entonces de acciones reflexivas para comenzar a entender los principales fenómenos de la experiencia y por tal de la naturaleza misma del conocimiento.

EL ESPACIO-AMBIENTE: EPICENTRO DE LA EXPERIENCIA

“El derecho al entorno y a la belleza; el derecho a participar en la construcción de este ambiente y de este concepto de belleza, de esta estética compartida: un derecho para todos, niños y adultos, en general, que se podía expresar solo a través de un permanente proceso de investigación”.

(Rinaldi, 2011, p. 103)

Partimos de que la experiencia de la infancia está íntimamente vinculada al hecho de que tanto su mente como su cuerpo están inevitablemente conectados, no disociados: actúan y piensan juntos, a la vez que este cuerpo arrastra tras de sí un espacio que se transforma y resignifica en cada acto, un espacio que fundamenta sus patrones mente-cuerpo y, por ello, la experiencia, mediante las identidades, ritmos subjetivos, sensaciones, interacciones y recorridos, recordando su origen ontológico desde su relación con el ambiente natural como hecho genético e histórico, privilegió el desarrollo del pensamiento simbólico en la infancia como gran campo de pruebas y discurso multiplicado de la realidad.

Pensar el ambiente desde cualidades y procesos

Cuando definimos el espacio de la infancia, no definimos un espacio físico *per se*, sino el tejido de subjetividades, relaciones y sensaciones que en este suceden. La experiencia de Reggio Emilia preparó en el año 1998 (con antecedentes determinantes en la década de 1970), junto con la Domus Academy Research Center, en Milán, tal vez el estudio más profundo sobre el espacio de relaciones en los que participa la experiencia de la infancia: *Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia*. Por medio de textos críticos, imágenes del arte, diseño y arquitectura, así como la experiencia en sus Nidos y Escuelas para la Infancia, describen un complejo estudio

de las cualidades y características inmateriales y sus procesos bajo la óptica de la experiencia y la resignificación que sufren estos en las manos de los niños, por medio de fenómenos relacionales, que son a su vez **características o condiciones** del espacio-ambiente que activan la experiencia de la infancia, tales como: **la complejidad mórbida** (o componente blando de relaciones, que da visibilidad e identidad estética y funcional, diverso, sereno, amable, habitable), **los encuentros y la participación** (de niños y comunidad en torno a la cultura de la infancia y las relaciones; conjunto de identidades), **la ósmosis entre ciudad y escuela** (que no divide, sino relaciona y comunica), **la polisensorialidad** (como capacidad de ser simultáneamente abierta a los sentidos: luz, forma, color, acústica, textura, densidad, intensidad, microclima), **la capacidad de epigénesis** (o capacidad de

propiciar juego y experiencia desde sus elementos: materiales, espacios, sensaciones, situaciones), **la autorrepresentación y narración cultural y estética** (como forma de comunicar y hacer visibles sus procesos manifestados en el ambiente) y **la transformabilidad, flexibilidad y constructividad** de sus elementos estructurales (cada elemento es acondicionado para sufrir cambios tanto físicos como de sentido metafórico).

Si de experiencia se trata, los y las artistas Tejedores de Vida del Instituto Distrital de las Artes, IDARTES, han podido determinar tres distintas cualidades en sus experiencias artísticas: **tiempo y ritmo** (el espacio vinculado a los tiempos subjetivos que transcurren en este y las distintas superposiciones o momentos de experiencias), **polivalencia** (el espacio toma múltiples significados, múltiples maneras de intervenirlos y darles valores colectivos y singulares) y **topofilia** (el placer de la deriva, el placer de circular, la empatía física como ese gran relator de las identidades, posibilidades y desafíos físicos del espacio en relación con el cuerpo; los distintos niveles y posiciones del cuerpo y el espacio en la experiencia).

A partir de las anteriores condiciones, el espacio sufre una serie de procesos que paulatinamente lo van condicionando a **adaptarse, transformarse y representar** (aspecto que desarrollaremos en el concepto de materia). Estos procesos van a dar una condición plástica y dinámica que recoge en su recorrido nuevos puntos de vista desde los procesos de **habitabilidad, inclusión-participación y constructividad** (mencionados en el estudio reggiano), mas la fuerza de la **evocación simbólica y poética** (visibilizado ampliamente por los artistas en el proyecto Tejedores de Vida del IDARTES).

Este sistema de relaciones que transitan la experiencia simbólica, plástica, lúdica, corporal etc., pertenece a lo que Veà Vecchi (2013), atelierista de la experiencia reggiana, menciona como una *ecología de los lugares*, donde espacio-cuerpos-experiencia están vinculados interdependientemente. Cada proceso describe las rutas que bebés, niños y artistas han tomado para crear en su experiencia un potente mecanismo sensorial, plástico, poético y estético, de allí que nos perdamos entre las fronteras de la actividad que realizan artistas, niños o niñas.

Estos procesos han mutado de la *ecología* a la *poética* de los lugares, en su sentido más claro, desde las vanguardias artísticas de mediados del siglo XX y que con gran osadía reclamamos como originarios en la experiencia de la infancia. Diríamos que la evocación simbólica que cada artista, y por ende vanguardia, tienen su antecedente en la infancia temprana de él mismo y que comparte histórica y genéticamente con el espacio lúdico de la niñez. Los *ready-mades* (objeto encontrado de Duchamp) tienen su correspondiente versión en los juegos debajo de la mesa, las intervenciones a espacios interiores y exteriores, las cientos de miles de casas de espacios íntimos y evocadores descritos ampliamente en los estudios fenomenológicos de Bachelard están íntimamente relacionados.

Pero, ¿Qué procesos del espacio han sido estudiados y desarrollados plenamente por los teóricos del arte en relación con la historia del juego y de la evocación simbólica en la infancia? De allí la importancia de reflexionar un poco más sobre la implicación de estos procesos en la experiencia, el lugar del artista y el sentido de la investigación en las artes a partir de sus procesos.

Nuevos significados del ambiente

Los **procesos y cualidades** nos brindan una luz sobre los fenómenos que suceden en la experiencia con el espacio. Todo espacio en relación con un ser sensorial-corporal-simbólico, es por tal un espacio metafórico, que trae en sus lecturas el potencial de las cosas para convertirse en otras y cómo estas se comunican por medio de las lecturas y aportes de todos y todas. Un espacio metafórico es un espacio cultural per se, un espacio que representa y visibiliza las relaciones entre los individuos en el entretejido de subjetividades y puntos de encuentro. Un espacio metafórico deja

vivas las huellas de las subjetividades en los objetos y estos en la misma conjunción de códigos que construyen los lenguajes mismos. Es por eso que el espacio-ambiente, es un lenguaje que guarda en sus procesos la fuerza de la comunicación y la representación. En palabras de Carla Rinaldi (2011, p. 107) se identifican las señales como un elemento constitutivo de la experiencia se convierte en lenguaje: *“El espacio se puede definir como un lenguaje que habla sobre la base de precisos conceptos culturales y profundas raíces biológicas. El lenguaje del espacio es muy marcado y condicionante en cuanto es analógico. Su código, no siempre explícito y reconocible, es percibido e interpretado por los individuos desde temprana edad. Como cualquier otro lenguaje es, por tanto, un elemento constitutivo de la formación del pensamiento”*.

Las formas reconocibles de este lenguaje se constituyen a partir de sus propios procesos y cualidades estéticas y funcionales, las vive la infancia que tiene la posibilidad de entablar múltiples diálogos con los elementos. Los evocan, pero también nos hacen visibles los procesos y relacio-

nes que en ellos suceden, nos amplían las formas de diálogo con la infancia, pero mejor, nos enseñan la historia misma del pensamiento simbólico, del actuar plástico y la evolución de la conciencia que se determina por la experiencia. Nuevas formas de organizar estos tipos de pensamiento humano se nos presentan regidos por la práctica; no pueden ser los únicos, ni la única manera de concebirlos o entenderlos.

EXPERIENCIA SENSORIAL-MOTRIZ, SIMBÓLICA, FORMAL

“El cuerpo ocupa espacio, se apropia de él, está en él, se construye en epicentro de ese espacio, se convierte en núcleo del que parten radios, define alrededores, reconoce contornos, instaure periferias [...] es fuente y destino de iniciativas, y se mira en los espejos que le prestan los otros cuerpos”.

Manuel Delgado

No pretendemos dividir la experiencia solo en ámbitos que la soportan, porque perderíamos el interés en los puentes que los comunican, no queremos segregar la experiencia a estos tres elementos constitutivos de la experiencia, sino afinar la mirada sobre elementos que son capaces de mostrarnos la forma en que funcionan sus mecanismos ocultos, los mensajes que entre líneas soportan el acto de creación, representación y comunicación en las artes y la calidad de la experiencia en el juego o el aprendizaje. Queremos entre tanto verificar que estos procesos no se quedan en la teoría sin la práctica y la mirada profunda del artista, el maestro, el adulto que interactúa con la infancia.

Volvemos a sostener la idea de que cuerpo y mente no están disociados porque son conjunto del mismo sistema de funciones y relaciones, y que el espacio se convierte en fuente y destino de iniciativas que le presentan los otros cuerpos como nos menciona Manuel Delgado (2005). Afirmamos que en el actuar del cuerpo participa profundamente la consciencia, la identidad y las experiencias pasadas de esa memoria vital de la que habla Bergson (2010) en su *Materia y memoria*, memoria que va definiendo no al cuerpo sino al espíritu que lo anima. Partiremos de tres elementos reflexivos: **cuerpo como espacio sensorial-sinestésico** (que nace con el bebé), **cuerpo como posibilidad motriz, cuerpo kinestésico** (el proceso desafío, drama y conquista de la conciencia del cuerpo) y **cuerpo como materia expresiva** (que nos da la entrada a entender el cuerpo simbólico).

Cuerpo como espacio sensorial-sinestésico

Sin duda debemos describir la experiencia sinestésica y sensorial del bebé que en sus primeras etapas establece una relación intensa con los sentidos: son de por sí los mecanismos más activos del cuerpo para aprender el mundo, que nace así para activar la **memoria técnica** (Bergson, 2010), que va guardando en relaciones la información del mundo (impreciso y siempre necesitado de ser revisado, explorado y reexplorado). Allí, en estas nuevas visitas, es donde nace la verdadera información; en la triangulación de las relaciones donde reside el sentido de las cosas y en ese ir y venir de las exploraciones... radica la experiencia de los primeros años.

Sensorialidad no es sinónimo de bebés, ni tampoco exclusivo de la primera infancia, es exclusivo de la experiencia que construye las relaciones y la memoria. Por ello tenemos en cuenta todas aquellas cualidades y procesos que surgen entre el espacio, los objetos y las materias; estas configuran la intensidad de la experiencia sensorial, anticipan los posibles procesos que podamos encontrar; de igual forma, dependen directamente del papel de los sentidos varios elementos fundacionales de la experiencia sensorial: **la configuración de un ámbito sinestésico, la intensidad de las atmósferas, las variaciones lumínicas, cromáticas** o los **elementos sensoriales del espacio y los recursos**, todos como una configuración consciente entre espacio, medios, recursos y situaciones.

Todas construyen los matices que aumentan las posibilidades perceptivas y afinan las ya sensibles estructuras de los bebés, niños y niñas; estas sustentan, primero, los ritmos que tanto cuerpo como espacio tienen sobre sus procesos y, segundo, los fenómenos de las sensaciones sobre la memoria y las emociones, plenamente descritos en *Fenome-*

nología de la percepción de Merleau-Ponty (1993), para denotar el profundo impacto de las sensaciones en el significado de los contextos y situaciones. Un compromiso emocional que en los últimos años buscan las nuevas corrientes de investigación en neurociencias, sumadas a la ya larga trayectoria de la psicología del color a favor del mercado para lograr y desarrollar el mismo compromiso emocional ahora a servicios más mundanos: neuromarketing, marketing sensorial o experiencial.

Las cualidades sensoriales de la experiencia no son ajenas a las cualidades ligadas al movimiento, ambas son cuerpo y por tal interdependientes en el más estricto sentido a todo el panorama de la experiencia infantil y a la conformación del sistema de construcción de conocimiento; entenderlos siempre ligados son objetivos de esta reflexión.

Cuerpo como posibilidad motriz, cuerpo kinestésico

Teniendo en cuenta el marco sensorial de la experiencia sobre el cuerpo y la gran conexión cognición-corporalidad que existe no solo en la experiencia sino en todo el proceso de aprendizaje y relaciones con el mundo, es de extrañar la extremada atención que la ciencia, la pedagogía, la psicología, etc., han puesto sobre la mente en un mundo plenamente físico. ¿No tendrían ambas una relación directa por cada uno *sobrevenir* al otro? Uno *sobreviene* al otro, tanto la mente como el cuerpo se definen por la calidad de las relaciones que suceden en la capacidad de ambas de ser interdependientes.

No instalar en el panorama práctico la disociación cultural mente-cuerpo es una ventaja significativa sobre la comprensión de la experiencia, ya que puede activar un marco de relaciones complejas donde espacio y materias tienen un aporte significativo en cómo nosotros podremos **configurar un marco espacial consciente, definir los criterios sensoriales de los objetos y situaciones, y dar posibilidades motoras al margen de un espacio que propicia** (una topofilia). No se trata de una mera adaptación corporal al medio físico, sino de la construcción de una conciencia espacial de cuerpo y movimiento.

Primordialmente, tendremos en cuenta que toda experiencia con la infancia está íntimamente sobrevenida por el cuerpo y que este genera una influencia radical sobre los demás procesos; el cuerpo kinestésico aparece en el espacio como

ese gran barco al golfo que conquista un puerto. Es así como el bebé, el niño y la niña literalmente escanean los espacios en ese deambular, en la adaptación espacial a los lugares y en la coordinación sensorial de los principales estímulos (como en los ejercicios cotidianos de precalentamiento en el teatro y la danza). Los niños tienen una suerte de descarga energética en este ejercicio que frecuentemente se interpretaría como un acto disociado y que precisan del control del adulto: correteos, gritos, euforia, etc.

Un nuevo espacio, uno provocado para la experiencia infantil, propicia un derroche corporal. El espacio corporal del niño expone la identidad colectiva como particular, ya que pone de manifiesto la topofilia y el inagotable proceso desafío, drama y conquista de la que habla el psicólogo estadounidense Nelson Goodman, y que de verdad inunda la experiencia de la infancia; este proceso que de pronto desconoce la escuela cuando conquista el cuerpo del niño para sentarlo por horas en una experiencia sin tiempo, sin espacio; lo sostiene entonces en las leyes de la ergonomía para trabajar indiferentemente con un cuerpo monótono y controlado que desconecta de raíz la oportunidad de tener un papel fundamental en la organización del mundo que culturalmente hemos priorizado a la mente.

Ya hemos hablado anteriormente de aquel cuerpo que guarda la latencia del movimiento que vive en la experiencia de la infancia, así como el ritmo propio que actúa a lo largo del tiempo. Los tiempos son vitales para entender las permanencias, continuidades y discontinuidades del cuerpo en la experiencia; nos hacen entender que estos no

son ajenos al cansancio o a la monotonía, al flujo de sucesos o al cambio de enfoque en la expectativa. El cambio de posturas y acciones conscientes sobre el cuerpo puede favorecer grandemente la intensidad y profundidad de la experiencia que ahora hemos conectado de raíz a la idea de espacio y que a la luz de las situaciones va conquistando escenarios, más que corporales... expresivos y simbólicos, que se van refinando con la experiencia.

No podríamos decir que las capacidades del cuerpo sobre la experiencia son secuenciales, a diferencia del pensamiento evolucionista de Piaget, sería prudente cobijarnos en cómo Chomsky explicaría que estas capacidades o el surgimiento de esta inteligencia expresiva ya vienen con el niño; solo un ambiente propicio de relaciones y situaciones debe generar el flujo regular de estas capacidades. Es así como el cuerpo conquistado por la infancia a través de estos procesos conscientes de movimiento, ritmo, interacción y refinación aprende a comunicarse como materia expresiva sobre el espacio que amplifica tanto los procesos como los lenguajes que emergen de estos. Una revisión de los procesos expresivos del cuerpo, no a la luz de las disciplinas, pero sí de sus procesos, nos darían una mejor perspectiva.

Cuerpo como materia expresiva

Advertimos de antemano que situar al cuerpo expresivo dentro de un marco disciplinar como el que nos sugeriría la danza, el teatro o la descripción como *performances* situados en el juego de la infancia, nos alejaría de la tarea de encontrar los

procesos transversales a toda disciplina que quiera ver en el cuerpo como un insumo o un campo de estudio e investigación. Disciplinarizar esta reflexión sería una forma de sesgar sus procesos estructurales y de volver adultos los procesos que se desarrollan en el cuerpo.

El actuar del cuerpo tiene su fundación en los procesos simbólicos de la infancia. Ya no hablamos solo de una experiencia sensorial o motriz desvinculada de la capacidad metafórica del cuerpo del niño que, por primera vez, representa la armonía, la levedad, la delicadeza o la rapidez, la fuerza, la energía, las imágenes del mundo, etc., en el juego de roles, en el movimiento rítmico, en la evocación de las sensaciones. El cuerpo es un órgano comunicativo *per se* que desde temprana edad ya guarda implícito un sistema de códigos lingüísticos. Son estas las primeras señales con las que configuramos nuestro mapa emocional y que con la llegada del habla se hacen también códigos y símbolos.

Nuestro análisis no parte entonces del niño simbólico, sino del bebé que transita en los múltiples lenguajes, en las señales que nos hacen evidentes que observan, interactúan o exploran. Piden de los objetos y de las situaciones demandas específicas, primero de orden funcional y segundo de orden comunicativo-emocional. El bebé aprende muy rápido un pequeño pero complejo sistema de símbolos que configura triangulando con su entorno emocional códigos primarios de comunicación, más tarde sonidos y balbuceos, que representan el entorno oral y gestual que inevitablemente mantenemos cuando nos comunicamos emocionalmente con los bebés. Su materia expresiva comienza a tener sentido en el gesto, en el diálogo corporal con las personas, con los objetos y con el espacio.

El desarrollo corporal, tal como lo interpreta Piaget, va trayendo nuevas capacidades comunicativas conjuntas con la conquista y refinamiento de sus movimientos, va trayendo con el habla y la aprehensión de nuestros códigos culturales la apertura del universo concreto y su igual en el universo simbólico en procesos de intensa relación y empatía. Toda metáfora del pensamiento y del cuerpo es un proceso de encuentros empáticos con la realidad, la van particularizando y haciendo propia representada en el universo de formas de representar. Las primeras manifestaciones simbólicas del pequeño, tal vez las veamos cuando conquista el desplazamiento a pequeñas cuotas: el bebé camina, trata de correr y hace con su boca sonidos que representan locomociones o el sonido que hacen los pies en el piso. Tal vez en estos encuentros podamos entender la fuerza de los procesos que el cuerpo como materia expresiva nos pueda representar.

Sin duda, el proceso más importante del cuerpo expresivo se presenta cuando el niño es capaz de variar, de **transformar** (como principal proceso de toda materia) los movimientos para hacer una mimesis representativa, cuando es capaz de dotar a su cuerpo de una expresividad metafórica consecuente con lo que llamamos desde las disciplinas "expresión corporal". Un verdadero campo de pruebas del cuerpo animado por la identidad, por las experiencias, por el poder de la evocación en su propio sistema estético, palabra que Jerome Bruner prefiere reemplazar por *poética*: los movimientos rítmicos, los gestos, el desplazamiento fluido o armónico, y la metáfora del cuerpo.

Partimos de un cuerpo como materia que expresa, que es capaz de representar y representarse, una materia viva que entabla un poderoso sistema de comunicación donde tal vez el diálogo con otras materias nos ayude a entender el origen y la articulación de los múltiples lenguajes.

LA MATERIA SE PROCLAMA DESDE LA EPIGÉNESIS DE SUS PROCESOS

*“Una Escuela amable es un ámbito de materiales no solo comerciales, sino también de objetos no estructurados, de evocaciones de **ready-mades** dadaístas que los niños y niñas disponen en combinaciones complejas”.*

Alfredo Hoyuelos.

Este es un capítulo que no solo habla de la distinción entre materias y materiales, habla de los fenómenos y sus procesos que, de forma transversal, pretenden identificarse en las acciones y procesos de todas las disciplinas involucradas con la experiencia corporal, emocional, cognitiva, social o cultural de la Infancia. No es un tratado epistemológico pero sí un punto de reflexión sobre cada una de las cualidades y procesos de los medios de representación sensorial, plástica y simbólica que son transversales a la diferenciación de cada disciplina, especialmente las del arte.

Para fines prácticos debemos hacer una diferencia entre materia y materiales. La materia es la cualidad de los medios para representarse a sí mismos como elemento discursivo y en los que se perciben procesos de transformación, por ejemplo cuando la luz o la sombra configuran por sí mismas una materia objeto de experimentación; los materiales serían los focos, las pantallas, los insumos que persiguen la finalidad en la representación. Pero mejor definamos sus principales procesos:

Toda materia se transforma y por tal razón en la práctica es materia plástica (forma)

Como en el enunciado científico, las leyes de la materia comparten conceptos con la materia poética que queremos aquí representar: *no se crean ni se destruyen, solo se transforman*. Una muy argumentada ley que en nuestro caso usamos como el primer enunciado para acoger que los medios (que llamamos materia) pueden y sufren cambios en las manos de los bebés, niños y niñas: Toda materia debe ser explorada y debe convertirse en un medio inteligente que permita la manipulación y el uso de herramientas, la experimentación y al final la construcción de un sentido estético y poético. La exploración de la infancia “no tiene comienzo, ni final”, por ello la materia debe ser inagotable en la medida que proveen los cambios, debe ser neutra, virgen en su sentido comunicativo, no representar antes de ser explorada, permitirse ser construida o deconstruida, alterarse o mantenerse.

Toda materia en su principio plástico es un elemento constructivo (articulaciones)

La materia que se transforma es una estructura simbólica que representa tanto las evocaciones poéticas como las realidades, porque es en choque de estos dos universos que hemos construido las funciones de los objetos en la cotidianidad, estos guardan la historia de la infancia latente en su principio estético. Los objetos, las materias, deben

contener el poder de crear estructuras (blandas o rígidas), funcionalidades provisionales sin sacrificar su sentido dentro de la experiencia; las materias deben hablar entre ellas, contener el principio inagotable de articularse para construir nuevos diálogos que permitan el constante acto de crear, pero también de destruir, es más que un principio de la materia, un principio de la experimentación, un principio mismo del niño y de la niña.

El fin de la materia poética es evocar y comunicar

Cuando hablamos de cognición, no solo hablamos de pensamiento que se organiza y representa un mapa concreto del mundo, hablamos del conjunto mismo de las cualidades simbólicas, plásticas y emocionales, es necesariamente en ese derroche plástico y simbólico que el niño se encuentra con su universo metafórico.

Es en estas representaciones de la intención comunicativa de la infancia donde se construyeron los principales objetos y mecanismos de nuestra época, porque en el dibujo de un hombre volador residía en potencia el sueño de volar o la realización del mecanismo para ello, que debió haberse dibujado, representado y jugado antes de ser materializado y refinado por el adulto. Es en el complejo ejercicio de la comunicación donde hacemos visible, donde refinamos los conceptos; construir para explorar no es lo mismo que construir para representar con claridad una idea. La comunicación es un acto de organización y movilización del pensamiento y, por qué no, un acto de la consciencia humana.

Evocar (traer una imagen sobre un objeto, una materia) así como **comunicar** (un conjunto de códigos y mensajes) son procesos superiores del pensamiento que hacen visibles las comprensiones y traen dentro la fuerza de lo simbólico, lo plástico, lo emocional; representan la maduración un mundo que tiene la capacidad de autorrepresentarse y de dar a la materia nuevos discursos: su fin es encontrarse a sí misma (la materia por la materia) y representar en esta y sus formas el universo metafórico, ya no solo su mapa cognitivo concreto.

Tipos y lenguajes (cien, siempre cien)

Las configuraciones de la experiencia no son aleatorias a mediano y largo plazo, se van consolidando en experiencias reorganizadoras del mundo, crean patrones y dispositivos muy particulares que, aunque van variando, guardan estructuras muy definidas que hablan diferenciadamente a través del medio que las caracteriza. En sentido general es lo que llamamos un **lenguaje expresivo**: la persistencia de un medio para representar su propio universo de posibilidades, ya que se han articulado con

la persistencia por una o varias clases de experiencias. Los lenguajes se convierten en dispositivos de diálogo y códigos concretos de comunicación; dependen de las identidades, pero también de la efectividad cómo comunican y se representan. Los lenguajes comienzan a ser representaciones particulares de la experiencia y se manifiestan a través de sus principales tipos de materia.

Persistimos en comprender la materia a la luz de sus procesos y sin terminar describiendo lenguajes puntuales, pretendemos describir el fenómeno matérico y sus posibilidades en la dimensión de los lenguajes; cabe recordar que la infancia no se desempeña en la disciplina o aprendizaje de uno exclusivamente, sino que los transforma mediante los puentes que los relacionan y que la representación de la materia posiblemente nos ayude a comprender o expandir las posibilidades plásticas y simbólicas para construir el universo descrito por Loris Malaguzzi en su manifiesto de los cien lenguajes en la metáfora del “cien, siempre cien”..

Aquí algunas ideas para iniciar una nueva acción reflexiva:

Materia lumínica: imagen (fotografía)

Materia cromática: imagen (pintura, gráfica)

Materia digital: programación, usos de software

Materia sonora: armonía, melodía, ritmo (música)

*Materia corporal: movimiento, expresión
(danza, teatro)*

*Materia morfológica, objetual y plástica:
escultura, arquitectura*

Materia oral, literaria: el cuento, la improvisación.

...Y cien, y cien, y cien

CONCLUSIONES

El juego de repensar el espacio, el cuerpo y la materia no solo le atañe a la pedagogía, al arte o a la psicología como disciplinas que constantemente están reevaluando el lugar de la experiencia; le atañe a todo campo de conocimiento que quiera encontrar las lógicas, su propio carácter epistemológico que puede derivar de la escucha y la comprensión de los fenómenos en la infancia. Para nosotros es apasionante abrir el libro de la infancia porque con cada lectura los encuentros, los hallazgos y patrones culturales del mundo adulto tienen su correspondiente en el origen ontológico en la experiencia de la infancia.

Deberíamos visitarlo frecuentemente para revisar nuestros procesos, nuestras verdades, nuestras ficciones, para, sobre todo, construir un principio ético, estético y político de nuestra relación con ella. No solo para convencernos del potencial latente en sus procesos, sino para reivindicar el derecho de todo niño y niña a configurar naturalmente sus patrones culturales, que aunque propios, guardan una gran empatía y relación con la nuestra. Deberíamos entender también cómo estos ámbitos de la experiencia (espacio, cuerpo y materia) tienen un impacto directo en otros posibles ámbitos que nos revelen nuevos enfoques para entender el fenómeno de las **continuidades y discontinuidades del tiempo** y la **aleatoriedad** de las situaciones que ven como un flujo las relaciones con la experiencia.

Debo pedir disculpas por mi tono malaguzziano, pero es desde este y quienes suceden su

pensamiento que pude por primera vez entender la experiencia de la infancia, no desde la mirada del adulto, sino desde las lógicas que constantemente persisten en mostrarnos los niños y las niñas y que nosotros decidimos acoger o no. Fue desde su pensamiento que la relación del arte en las escuelas abandonó la idea de educación artística para convertirse en experiencia... en verdadera cultura de la infancia.

Vuelvo a la imagen de la casa íntima donde las paredes se expanden para redibujar las fronteras, para volverse posibles; la llama de la vela, el reloj del tiempo propio que marca la condición inagotable de las ideas. Vuelvo a la casa de los cuerpos agazapados para convertirse en expresión y representación de esa nostalgia del futuro que describe nuestra alianza con el mundo adulto que siempre el niño estará dispuesto a trazar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Molina, J. (2007). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. La Educación Artística como instrumento de Integración Intercultural y Social. España.: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Abad Molina, J. (2011). *Arte Comunitario en la escuela Infantil*. España: Centro superior de estudios universitarios La Salle, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bateson, G. (2002). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergson, H. (2010). *Materia y Memoria: Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Madrid: Conaculta/Educual.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó: Barcelona.
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Niños, espacios y relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children*. Santa Bárbara, California: Praeger.
- Gardner, H. (2005). *Arte y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Kim, J. (2002). *El problema mente-cuerpo tras cincuenta años*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Merlau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Documento 10: Desarrollo Infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). *El método, el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Rinaldi, C. (2011). *Escuchar, investigar y aprender*. En diálogo con Reggio Emilia. Lima: Norma.
- Schmitt, B. (1999). *Experimental Marketing* (pp. 208-213). Madrid: Deusto.
- Tonucci, F. (1991). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Vecchi, V., & Giudici, C. (2004). *Arte, niños y artistas*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Espacio²

Para abordar el espacio como contexto de la experiencia y comprender sus relaciones con el cuerpo y la materia, se van a aclarar primero las concepciones de espacio y de ambiente sobre las cuales el proyecto Tejedores de Vida fundamenta la creación y realización de experiencias artísticas para la primera infancia. Luego se describirán ciertas propiedades del espacio que los artistas tejedores de vida en la cotidianidad de las experiencias artísticas buscan potenciar, creando así una investigación creativa en torno a este elemento fundamental de la relación de los niños y niñas con los distintos lenguajes artísticos. Cabe mencionar que estas propiedades del espacio sobre las cuales el proyecto ha venido trabajando e investigando son algunas de las denominadas “Design tools” por la organización Reggio

2 El compendio de este apartado fue realizado por María Paula Atuesta, integrante del Equipo Artístico Pedagógico, y por Liliana Martín, León Jiménez, Alejandra Granada, José Luis Bonilla, Alejandro Luzardo, Jersson Ibáñez y Jhon Vela, miembros del Equipo de Espacios Adecuados del proyecto Tejedores de Vida del Idartes, con base en la selección y análisis de aportes que surgen de las sistematizaciones de experiencias artísticas de los artistas tejedores, que se constituyen con su voz y sus textos, en testimonios vivos a lo largo de esta publicación.

Children presentadas en su texto: *Children, Spaces, Relations. Metaproject for an environment for young children*; aunque estos planteamientos, “Design tools”, se plantean como principios para el diseño arquitectónico y la construcción de espacios específicos para los niños y niñas menores de seis años, varios de estos, como la formas relacionales, la luz, el color, el sonido y el microclima, se han tomado como inspiraciones, referentes y objetivos a la hora de pensar, constituir, transformar o flexibilizar los distintos espacios dentro de los cuales el proyecto brinda la atención artística a los y las bebés, los niños, las niñas y sus familias³.

3 En nuestro proyecto, el espacio es donde el niño, como un sujeto libre y autónomo, puede leer y transformar, donde el niño es movilizado y moviliza. El espacio es la atmósfera donde el niño transforma y re-significa, por ello la importancia de abordarlo en el presente documento. Este apartado es resultado de los insumos de la indagación y acciones en relación con la adecuación de ambientes propicios para la primera infancia de las siguientes tres fuentes del proyecto Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia: A. Los avances que realizaron los y las artistas de la estrategia de espacios adecuados (monitores y guías) durante 2014 en su proceso de investigación del espacio; B. Aportes del proceso de diseño y realizaciones de espacios adecuados del proyecto en la ciudad, desde 2014 y parte de 2015; C. Las reflexiones y avances de la estrategia de encuentros grupales en relación a la creación de ambientes en los espacios del ámbito familiar en los años 2013, 2014 y mitad de 2015.



CONCEPCIONES

El espacio

El proyecto Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia concibe el espacio como un lugar practicado⁴, es decir un espacio que se crea y se concibe desde la práctica misma de quienes lo habitan y lo van a habitar, en este caso: los niños y niñas de la primera infancia. Asimismo, para el artista el espacio es un desafío y una oportunidad para crear y poner en juego las herramientas de las distintas artes para lograr un ambiente provocador e interesante a ser habitado y movilizado por los niños.

Este desafío ha sido distinto para los artistas del proyecto, según la estrategia de la cual han hecho parte. Para los y las artistas de los espacios adecuados (monitores/as y guías) ha sido el reto de leer y habitar el espacio intervenido artísticamente, que reciben ya creado y dotado, para leer sus cualidades y sus potencialidades, y contribuir a crear nexos con las comunidades aledañas para hacer que este sea un espacio de vivencia en comunidad, así como establecer conexiones con instituciones educativas de la primera infancia para que sea un espacio significativo para sus niños y niñas. Por su parte, los artistas comunitarios, desde los encuentros grupales con la madres y niños del programa Ámbito Familiar (SDIS), han

pensado, vivido y habitado los espacios desde una característica distinta y fundamental, que es la incertidumbre y la variabilidad de los espacios, ya que los encuentros con las familias suceden en espacios de muchas características variadas que exigen incluso unas experiencias artísticas de carácter itinerante. Los encuentros con cada uno de los grupos de niños, niñas, cuidadores y cuidadoras ocurren por salones comunales, salones de los Puntos de Articulación Social, PAS (anteriormente Centros de Desarrollo Comunitario), y espacios en instituciones locales, que retan al artista a llevar en sus maletas los elementos para transformar estos espacios cada vez que se encuentran con los niños, las niñas y cuidadores(as), creando ambientes para la vivencia de las experiencias artísticas.

Los espacios adecuados

Se trata de espacios que son diseñados e intervenidos por colectivos artísticos para ser creados, vividos y habitados por los niños, las niñas, los y las artistas y sus cuidadores(as). Espacios fijos para ser movidos desde la vida, espacios vivos. Su trasfondo está en la necesidad de que existan lugares en Bogotá que permitan la movilidad, seguridad y libre expresión para los niños y las niñas de cero a cinco años; la necesidad de ir creando en la ciudad espacios de paz, espacios para la vida y para la libertad de los y las más pequeños; una ciudad que piense y brinde espacios para ellos y su capacidad de constante novedad y exploración.

Son espacios configurados desde y para la experiencia artística, para vivenciar y crear con las

⁴ Se retoma el concepto de Certeau, enunciado por Martín Mora en su artículo "Prácticas de Espacio", quien afirma que "el espacio es un lugar practicado. Por lo mismo, la geometría que define la calle desde el punto de vista de los urbanistas se transforma (para su rabia siempre inmediata) en espacio por intervención de los caminantes". Ver en: <http://elobservatorio.info/practicas.htm>

artes; para entrar en contacto con los distintos lenguajes artísticos como el sonido, lo visual, lo táctil, el movimiento corporal y el juego. Así, se plantean como espacios que albergan y permiten la vivencia de estos múltiples lenguajes artísticos porque nacen de reconocer que

“Los niños tienen su propia lógica y sus propias maneras de expresión, que construyen el mundo en torno a diferentes lenguajes. Por tanto, los diversos espacios educativos deben ser coherentes con esta postura, promoviendo el uso de los múltiples lenguajes en los que los niños y las niñas se sientan representados, además de ofrecer posibilidades que permitan transformar e incidir en su entorno”.

**Equipo Red Solare Colombia,
Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal. 2012: 21**

A continuación se muestra parte del proceso de adecuación de “El Nido” en la localidad de Usme en el 2015



El ambiente como provocador

En cada espacio adecuado hay además una propuesta de ambiente, construida a partir de la distribución de los objetos en el espacio, de una selección cuidadosa de estos objetos, el cuidado por materias intangibles como la luz, los lugares vacíos, el equilibrio de colores, los diversos usos posibles; un ambiente para las artes y los niños y las niñas. Un ambiente definido como tercer educador, concepto tomado de la escuela Reggio Emilia. En el proyecto haremos referencia al ambiente como arte, como cómplice del artista, de las artes y de los niños:

“Pensar en un ambiente educador significa tener en cuenta una multiplicidad de factores: la forma de los espacios, su funcionalidad, las percepciones sensoriales y las relaciones que se tejen. El ambiente permite descubrir, explorar e interpretar la realidad a través de los sentidos; permite la expresión a través de múltiples lenguajes, sugiere nuevas maneras de ser y de estar”.

**Equipo Red Solare Colombia,
Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal. 2012: 15**

El ambiente es la organización del espacio, con la distribución, disposición y ubicación de todos los objetos que contiene, las relaciones que plantea y sus posibles transformaciones. Como es planteado en el mismo texto de Fundalectura:

“La configuración de los ambientes hace referencia a la organización del espacio, a la disposición y la distribución de los recursos didácticos y el mobiliario, al manejo del tiempo y a las interacciones que se dan. El ambiente puede ser una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje. También

debe ser un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que el ambiente debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambian los adultos y el entorno en el que estamos inmersos”.

**Equipo Red Solare Colombia,
Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal. 2012: 15**

El ambiente es vivo y dinámico, y favorece las potencialidades de los niños y las niñas, ya que les permite tener autonomía y explorar por sí mismos, adaptarse y transformarse según sus retos. También el ambiente se proyecta para vivir experiencias artísticas en familia, en comunidad con los múltiples lenguajes que estas ofrecen para favorecer una comunidad que vive en torno a la infancia, sus creaciones y perspectivas de novedad.

*Un concepto estético del espacio*⁵

Se refiere a que todo espacio tiene una cualidad estética, lo que significa que produce una sensación, que genera conocimiento a través de la experiencia sensible. Los espacios pueden producir un goce estético, una sensación placentera, un vínculo afectivo, deseos de quedarse en el espacio y ser parte de este.

Lo estético de un espacio se asocia directamente con las maneras en las que experimentamos la sensibilidad en la vida cotidiana, con lo que nos es familiar y habitual. El niño y la niña viven unas experiencias sensibles en su corporeidad y a la vez se encuentran abiertos a ampliar esta sensibilidad, son susceptibles de sentir e incorporar nuevas sensaciones no habituales. Esto quiere decir que el espacio, gracias a su cualidad estética, permite al niño experimentar nuevas sensaciones, que movilizan su cotidianidad. Es la cualidad del espacio que genera emociones profundas en los niños, motiva y emociona entrar en este.

¿Qué es lo que hace que un espacio sea estético? Por una parte que ofrezca una lógica de exploración y un ambiente distinto al ambiente cotidiano, y por otra, que invite a sentir, a ampliar las posibilidades de los sentidos. Para ambos casos se hace indispensable que los objetos del espacio y sus disposiciones estén pensados desde una polifuncionalidad (que cada objeto pueda tener distintas funciones) para permitir que entren en juego las subjetividades de los niños, las niñas y sus cuidadores, que puedan crear micromundos dentro del espacio al ofrecer diversas combinaciones, usos y creaciones:

“El niño tiene la gran habilidad de dotar de nuevo significado lo que le rodea: la sorpresa y la búsqueda de posibilidades permanentes. Según este planteamiento, es necesario configurar espacios educativos que trasciendan los cánones establecidos, que ofrezcan la posibilidad de elegir y construir nuevas combinaciones, que superen la rutina y la repetición”.

**Equipo Red Solare Colombia,
Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal. 2012: 19**

⁵ En el proyecto, esta cualidad fue abordada de manera conceptual por los artistas Diana Egas Argoti (Monitora del espacio adecuado Cantasaurio, 2014), Helena Castro Arango (Guía del espacio adecuado - Rayito, 2014), Gilma Guzmán Fernández (Guía Nido Kike, 2014), y en la mayoría de las experiencias desde la práctica ha sido pensado el cómo lograr que sea estético el espacio.



La intención del espacio

Esta cualidad nos dice que en el espacio, ya sea en su adecuación como en su ambientación, debe haber una intención, un propósito. Es pensar el para qué, por un lado, de la adecuación de un espacio, y por otro, la construcción del ambiente que se crea en el espacio.

Es muy importante que esta intención se enfoque en ampliar para los niños las posibilidades de juego y exploración artística. Para ello debe tener en cuenta la organización de los elementos en el espacio.

Los nichos y dispositivos, así como cada uno de los elementos o materias que los conforman, son intervenidos o diseñados por los artistas con la finalidad de ampliar el horizonte sensible de los y las participantes; están pensados y proyectados para los cuerpos de los distintos niños y niñas y sus necesidades de desplazamiento, sus inquietudes sonoras, táctiles, olfativas y visuales. Se proyectan para los bebés de brazos y los que gatean, así como para los niños y las niñas que están aprendiendo a caminar o los que ya se desplazan caminando por el espacio.

La intención es la que permite que el espacio sea habitado por los niños y las niñas, y que estas posibilidades de habitarlo potencien su desarrollo artístico y creativo. En el texto Territorios de la Infancia, se hace referencia al planteamiento de Malaguzzi que señala:

“Los espacios, el mobiliario, las decoraciones, no deben ser solamente relevantes en sí, sino también elementos sugeridores de posibilidades que ofertan al niño para expresarse y desarrollar toda la dotación genética que poseen”.

2005:156

Así se crean nichos, instalaciones, dispositivos e intervenciones en los espacios para que los niños y las niñas puedan jugar de distintas formas al ser los protagonistas, así como pueden transformar y resignificar las instalaciones en compañía de sus pares o de los cuidadores(as). En el caso de los encuentros con grupos de ámbito familiar, potencian sus relaciones afectivas, su búsqueda de significados que afectan así lo cotidiano y lo monótono al trascender a otros espacios que el niño habita a diario.



El espacio vacío

Los y las artistas también han observado que así como es fundamental cuidar la instalación y sus materias en el espacio con una clara intención, es muy importante que los espacios y los ambientes que se construyen, no estén saturados de nichos y materias. Esta es una regla muy importante. Debe haber siempre lugares vacíos en el espacio, que permitan a los participantes transitar y relacionarse con sus pares, así como desplazar materias y transformar la instalación⁶.

Dejar vacío el espacio ha sido además una propuesta en los espacios adecuados con la intención de eliminar la saturación de elementos mobiliarios, auditivos, visuales y materiales para dar todo el protagonismo al niño y su relación con los otros en la experiencia.

En la experiencia artística llamada *Espacio vacío*, realizada en el espacio adecuado de Bosa Naranjos en junio del 2014, la artista y monitora del espacio, Karen Pardo, se propuso partir desde la mínima necesidad de objetos como artista, abordando el espacio vacío como posibilidad de transformación, enfocando la exploración hacia el cuerpo y los sentidos. Ello le permitió ubicar al cuerpo como materia vital y provocadora de la experiencia. Se proponía comprender el movimiento, ritmo y expresión como formas individuales de relacionarnos, así como vivir la corporalidad desde la

respiración, el sonido, la percusión y la gestualidad, formas de comunicación que emergen cuando el silencio invade el espacio vacío.

Al partir de esta noción de espacio vacío, en la planeación de la experiencia artística se le dio prioridad al protagonismo del niño y la niña, y su cuerpo y sus sentidos como las materias base. Se vio cómo el cuerpo cobra una dimensión amplificada y puede expresarse como la materia fundamental de comunicación, lo que propicia actos inesperados.

La artista encontró que la sensorialidad corporal en el espacio vacío aumenta durante la experiencia y se agudizan las expectativas de cada uno de los niños al no tener objetos que faciliten el juego, lo cual hace que se desencadene más la imaginación y surjan nuevas formas de movimientos e interacciones.

Se encontró así que el espacio vacío trae algunas ventajas o potencias. Al estar vacío, ofrece a los niños la posibilidad de concentrarse y habitar los movimientos y sonidos que generan sus cuerpos por medio de las relaciones personales y la interacción humana, contactos visuales y energías distintas que tienen la posibilidad de amalgamarse para dar origen a ellos mismos como dispositivos de detonación. Los bebés se encontraron con las posibilidades de su cuerpo y su voz en el espacio vacío. Así mismo, el rol del artista en el espacio vacío se vio afectado: consistió en potenciar los imaginarios individuales para convertirlos en imaginarios colectivos. Veamos en detalle como relata la artista lo sucedido:

⁶ Los artistas guías de los espacios adecuados, Jeisson Otálora, María Camila Arias, Alejandro Luzardo y Deicy Melisa Scarpeta, así como la artista monitora Karen Pardo, realizaron la indagación conceptual y práctica del espacio vacío en el 2014.

“Al llegar el grupo se hicieron las respectivas invitaciones y una vez ingresaron al espacio el silencio reinó entre nosotros. Por medio de señas las invitamos a dejar a los niños en el suelo y acompañarlos sentándonos allí; una de las bebés empezó a moverse y a emitir sonidos “como si se liberara”, dice el artista comunitario Plinio Hurtado. Uno de los bebés puso su mano en el suelo generando un sonido; a partir de esto se empezó a generar una propuesta sonora donde niños y adultos movían sus manos, golpeándolas contra el suelo, contra las piernas y entre ellas, luego entraron sonidos vocales; después de crear este ambiente sonoro, paulatinamente empezaron a desplazarse los bebés, ir hacia el espejo, las mamás empezaron a gatear junto a ellos; las arañas empezaron a aparecer entre las manos y a subir por los cuerpos, algunos animales se hicieron presentes y el bosque apareció con sonidos de pájaros, búhos y algunos otros animales. La luz se tornó roja, la música apareció y los objetos empezaron a entrar; un visor azul apareció y permitió a los ojos de algunos bebés y niños cambiar su cristal y ver un rojo azulado. Se crearon torres portadoras de pin-pones, para hacer un cierre. Entró el artista comunitario Plinio Hurtado con una tambora y empezó a llenar el espacio con sus sonidos; los bebés observaban y en especial uno de ellos empezó a bailar.

Los otros bebés también lo hacían de una manera más sutil. Fue mágico ver como con el sonido en vivo de un solo instrumento llegamos a la danza de los bebés.

Posteriormente, en un diálogo con Plinio Hurtado él concluía “que los niños fueron entrando a participar en la experiencia, propusimos sonidos, juegos y a las mamás las vi contentas al ver que sus hijos estaban disfrutando de la experiencia. Me gustó hacer la experiencia desde el espacio vacío, trataba de imaginarla pero podía ser riesgoso sin generar nada en un primer momento, no sabía cómo iban a reaccionar los bebés y también quizás las mamás temían que fuera a ser algo muy aburrido. Ahora veo que se puede proponer con sonidos como materia, usando nuestro cuerpo como primera herramienta, así este vacío nos brinda varias opciones de juego y explorar más nuestro cuerpo”.

Karen Pardo. Monitora Espacio Adecuado “Vía Láctea” Bosa Naranjos 2014. Experiencia Artística “Espacio Vacío”. Localidad de Bosa- Proyecto Tejedores de Vida.

Después de haber vivido esta experiencia *Espacio vacío*, se planteó a las mamás y en otras ocasiones a las maestras la siguiente pregunta: ¿qué descubriste entre el espacio vacío, el silencio, la luz y la música? Las mamás hicieron referencia a un estado de tranquilidad y de paz, propicio para la imaginación:

“Descubrí que hay maneras o formas de relajarse o vivir sensaciones de tranquilidad, disfrutar de cada momento y aprender a disfrutarlos”, “mucha tranquilidad, paz entre los niños y los adultos”, “ellos usan su imaginación y encuentran una forma de divertirse y más cuando empiezan a coger confianza”, “descubrí que en la oscuridad y con la música tranquila nos podemos relajar y encontrar un espacio con tranquilidad y sin preocupaciones”. Y una maestra contestó: “El ser niño, explorar, sentir confianza, tranquilidad, conocer la esencia del ser humano, alejados de la ruidosa ciudad”.

Karen Pardo. Monitora Espacio Adecuado “Vía Láctea” Bosa Naranjos 2014. Experiencia Artística “Espacio Vacío”. Localidad de Bosa- Proyecto Tejedores de Vida.

La transformación del espacio

Esta cualidad ha sido de las más trabajadas en el proyecto. Se trata de reconocer que cada espacio tiene unas condiciones y características particulares, siempre susceptibles de ser transformadas por los artistas y por los participantes, es decir por los niños, niñas y cuidadores(as). Los espacios pueden ser transformados, ya sea desde los procesos de intervenciones físicas, como es el caso de la adecuación de los espacios, en la re-significación de sus elementos o en la construcción de ambientes.⁷

El espacio en sí mismo contiene unas condiciones físicas y sensoriales propias, que hacen parte de su construcción y que lo diferencian de otros. Tiene un lenguaje propio que lo caracteriza, el cual enmarca de una u otra manera las dinámicas a desarrollarse en su interior.

El artista busca las maneras para que el espacio se sienta como un lugar nuevo para los niños; que en cada encuentro, este evoque un escenario totalmente distinto del anterior. Es un reto, ya que hay características del espacio que potencian las transformaciones y otras que las dificultan, dependiendo de la intención y la transformación esperada.

El proceso de transformación de un espacio conlleva una re-significación y un proceso de ambientación del mismo, guiado por una idea o concepto para darle intención y sentido a la transformación.

⁷ Esta cualidad fue investigada conceptualmente durante el 2014 por los artistas de los espacios adecuados Angélica Facundo (monitora), Francy Álvarez (monitora), Cindy Herrera (guía) y Oliverio Castelblanco (guía).



Para construir el ambiente, el artista trabaja con su percepción para organizar y lograr conjugar los diferentes elementos, como la luz, el sonido, los olores, el color, etc., con lo que logra un escenario perceptivo que comunique eficazmente la idea o concepto con la cual se inicia la transformación. En consecuencia, se logra la existencia de un mundo particular en cada intervención transformadora, un escenario particular.

Realizar estas transformaciones en los espacios para cada encuentro es fundamental, pues es el secreto para que los niños y niñas flexibilicen y movilicen su mirada estética, ya que al encontrar que un mismo espacio contiene cada vez un escenario diferente, enriquece su mirada, además lo convierte en sí mismo en una experiencia. Asimismo, dicha transformación se da en doble vía: por un lado está lo que propone el artista y, por otro, lo que interpretan o recrean los niños y las niñas a partir de la transformación planteada.

Podemos concluir que se transforman los espacios para que haya un cambio con respecto a la cotidianidad, algo fundamental para que emerja el niño y la niña como sujetos libres, motivados por la novedad que los invita a descubrir. Asimismo, ese estado de infancia que consigue el adulto al estar con los niños y las niñas, transforma su estado cotidiano; parece ser un estado distinto, que se distancia, y construye un mundo paralelo, un mundo posible desde la infancia y el arte.



Los dispositivos artísticos⁸

Para el proyecto, los dispositivos artísticos son los conjuntos de elementos y estrategias de activación o provocación que han sido concebidos dentro de la experiencia artística.

Son la materia prima de las experiencias, es decir, los recursos y materias organizadas, así como su propuesta de activación, que permiten enriquecer, soportar, provocar y facilitar las distintas posibilidades de apreciación, exploración, cuestionamiento, proposición y creación por parte de los niños y las niñas. Dichos elementos que conforman un dispositivo pueden ser tangibles o intangibles, es posible hallarlos en instrumentos simples, re-significados o cotidianos como telas, papeles, plásticos, envases, hilos, sonidos, aromas, recursos naturales como el agua, la tierra, entre otros, o en algunos más complejos y elaborados como composiciones musicales e instalaciones visuales que contienen materias intangibles como el sonido y la luz.

Las materias en sí mismas e independientes no son un dispositivo artístico, hacen parte de un dispositivo y se convierten en ello al ser pensadas, intervenidas y organizadas por los y las artistas en coherencia con la intencionalidad de la experiencia artística y el espacio en la que esta será llevada a cabo.

Los artistas dialogamos con cada uno de los elementos y ordenamientos en el espacio, por mínimos que parezcan, así como pensar y dialogar con la totalidad que se va a llegar a componer, puesto que de esta forma será posible hallar el recurso detonante, es decir la estrategia o el enlace que puede llegar a conectar la propuesta de la experiencia artística con el devenir autónomo de niños y niñas.



⁸ Eduardo Jaramillo, Johana Velázquez y Lorena Rodríguez fueron los tres artistas guías de Espacios Adecuados que profundizaron en los dispositivos artísticos en 2014.

Algunos dispositivos pueden tener una estrategia directa, es decir que el dispositivo se dispone como el provocador directo y concreto, constituyendo el soporte, el sustrato o la herramienta de hallazgo o creación. Otros se dan de manera indirecta, cuando representan un factor de segundo plano, el cual refuerza, acompaña, ambienta o simplemente connota un medio de contemplación y complemento estético.

Los dispositivos artísticos tienen además una relación importante con el tiempo. Los artistas deben pensar muy bien en qué momento se exponen los dispositivos o se activan hacia los niños y las niñas, puesto que resulta fundamental que estos elementos no aparezcan de manera fortuita. Debe haber una coherencia entre el espacio, la experiencia artística y el dispositivo artístico, y para ello es clave reconocer las temporalidades, es decir, los posibles tiempos que tomará el niño en descubrir cada objeto, en recorrer el espacio y disfrutarlo.



También debe decirse que en la organización y creación de los dispositivos artísticos radica en gran medida el quehacer de los artistas en el proyecto, ya que son la materialización de las ideas y conceptos artísticos a favor del desarrollo artístico de los niños y niñas. Es un ejercicio que implica traducir o modificar en varias ocasiones los lenguajes complejos de las artes, sin alterar su esencia, a lenguajes y rutas propicias para los niños y las niñas, que aporte a su desarrollo, deleite e indagación, y que garantice el derecho a su felicidad.

En el 2014, la experiencia artística “Water Colors”, llevada a cabo en salones comunales y en encuentros grupales del ámbito familiar, fue creada a partir de un dispositivo basado en el agua como elemento que fluye y a la vez puede ser contenido. En ella podemos ver claramente dos de los hechos que hemos enunciado en relación con el espacio: la transformación y también un ejemplo concreto de un dispositivo artístico que se compone en sí mismo como obra de arte a disposición de ser transformada por los niños, en las temporalidades que permitía el agua como materia:

“La transformación del espacio se generó a través de un planteamiento instalativo, una obra abierta susceptible a ser transformada por la acción de los bebés. Dicha instalación es generada a partir de los dispositivos o membranas impermeables, las cuales contenían agua coloreada, generando acciones directas al objeto y en relación al agua, donde se manifiestan juegos en lo asible e inasible y en el mojar y el no mojar. Una propuesta en la cual el color se presenta estático, a la espera de ser activado por la acción del cuerpo de los bebés, para dar cuenta de un proceso pictórico en el espacio”.

Catalina Contreras y Eliana Varela. Artistas Comunitarias, dupla 29 - 2014. Yupanqui Prieto, Artista Pedagógico Territorial 2014. Experiencia Artística “Water Colors”, Localidades de Barrios Unidos y Teusaquillo -Proyecto Tejedores de Vida.

Una misma propuesta de instalación como la que ha sido mencionada, funciona como dispositivo en diversos espacios.





Así, podemos ver que los momentos de las experiencias artísticas configuran maneras de estar en el espacio; los momentos del agua en este caso, iban invitando a distintas maneras de habitar el espacio e intervenir la materia, el agua en sus distintos estados.

En otras experiencias artísticas, vemos que el dispositivo se centró en la instalación y creación de rincones o nichos dispuestos a la exploración y al descubrimiento libre de los niños, para que cada uno pueda vivir desde su singularidad la experiencia artística, a su ritmo y según sus intereses o estados en los que se encuentra. Estos permiten al niño sentirse tranquilo porque puede accionar los elementos cuando desea, observar a los demás u observar en compañía de su madre o cuidador(a).

A continuación podemos ver algunos de los dispositivos que han sido creados en el proyecto, que fueron expuestos en uno de los encuentros de Construcción de la lente⁹, el 27 de octubre de 2014.



⁹ La Construcción de la lente es un encuentro mensual entre todos los tejedores de vida, para la circulación de los saberes que emergen de los territorios y un lugar para la reflexión y diálogo de los equipos territoriales en torno al tema de arte y primera infancia del proyecto Tejedores de Vida -Arte en Primera Infancia. Se trata de un momento para compartir esa construcción en la diversidad que fundamenta nuestra comunidad de aprendizaje.



EL ROL DEL ARTISTA EN EL ESPACIO¹⁰

El papel del artista resulta ser fundamental y hace parte del espacio mismo. En nuestro proyecto, como se ha mencionado al inicio, cada encuentro con los niños, en donde se vive una experiencia artística, es liderado y animado por una dupla de artistas quienes crean, planean, instalan y desarrollan experiencias artísticas. Cada uno trae consigo su experiencia junto con las herramientas que les brinda su disciplina y es con esto que se construyen las diversas propuestas que se implementan en cada espacio. Así, por ejemplo, es notorio que quienes hacen parte de las artes escénicas, tienden a intervenir el espacio desde su interacción con el cuerpo o la materia.

Sin embargo, y a través del encuentro con otras disciplinas artísticas dentro del proyecto, cada tejedor de vida se ha ido nutriendo de otras disciplinas, intercambiando y construyendo nuevas formas de abordar su disciplina e iniciar el reconocimiento de otras. Cuando estos procesos logran consolidarse dentro de una propuesta, como es la experiencia artística, emergen nuevos retos e intereses para los artistas.

Dado que estas prácticas se dan en un contexto que no es únicamente artístico, sino también pedagógico, un artista tejedor de vida entra en una búsqueda por llegar a una transdisciplinariedad al crear rutas de construcción de conocimiento y de

fortalecimiento, lo cual lleva a los artistas a intercambiar las herramientas y enfoques disciplinares, llevándolas o haciendo una traslación hacia las experiencias artísticas. Por esta razón, en estas confluyen diferentes lenguajes artísticos en propuestas estéticas que se instalan en los diferentes espacios y generan posibilidades de interacción para bebés, niños y niñas, y sus adultos(as) cuidadores(as).

Así, los artistas en el espacio son líderes que activan y componen los elementos, mientras se desacomodan de las certezas de sus disciplinas artísticas para arriesgarse a buscar nuevos referentes, proponer y construir desde la experimentación.

En un espacio adecuado, este riesgo supone también la continuidad de ciertos elementos que hacen parte permanente del mobiliario; luego, es necesario estar dispuesto a jugar con esta materia fija y con aquella que es más flexible, así como con insinuaciones y propuestas que nacen de los participantes de cada experiencia artística. Implica estar en un cruce constante de movilidades. Y en los artistas comunitarios que lideran los encuentros grupales, que son salones comunales, este riesgo y reto es el de crear y construir dispositivos artísticos que cargan en sus maletas para ser instalados en los espacios y construir ambientes.

Artistas Tejedores de Vida disponiendo el espacio en “El Nido” en Usme, antes de una experiencia artística. >

¹⁰ La autoría de esta reflexión sobre el rol del artista en el espacio es de las artistas y guías de Espacios Adecuados Adriana Delgado, Lucía Duque y Karen Pardo, en 2014.



Otro reto para todos los artistas tejedores de vida es el de generar instalaciones que sean acordes a las características de los diferentes grupos y ámbitos que se manejan, así como las particularidades de la infancia misma, es decir, la disposición de los elementos en el espacio y el manejo de los diferentes niveles, así como la horizontalidad, los techos bajos para los bebés más pequeños, los nichos y los ambientes que permitan que los lenguajes confluyan y generen nuevas visiones, esquemas y múltiples posibilidades de habitar los espacios. En resumen, garantizar que los espacios para las experiencias artísticas sean propiciadores de las mismas y acordes con las necesidades de la primera infancia.

Para terminar, debemos decir que consideramos que las diferentes propuestas que se hacen dentro de cada espacio por cada dupla de artistas tejedores de vida, es una creación que sin lugar a dudas, que va siendo transformada por cada ser humano que la habita y permanece en un constante diálogo alrededor de la estética, lo cual permite que la visión misma del artista se amplíe, se construya, se deconstruya y se reconstruya dentro de un tiempo espacio lleno de pequeñas y grandes acciones que se van dando.

Intervenciones artísticas en espacios para primera infancia

En relación con todo lo expuesto anteriormente, y dando repuesta al interés de la ciudad de generar espacios y ambientes adecuados y seguros para la atención de los niños y niñas, el proyecto Tejedores de Vida viene desarrollando su estrategia de “Intervenciones Artísticas en Espacios para la Primera Infancia”, proceso que ha sido todo un reto y una innovación institucional y distrital que inició como una investigación y se ha convertido en un eje de creación y desarrollo para el gremio de artistas y

diseñadores de la ciudad de Bogotá, quienes, en la mayoría de los casos, por primera vez empezaron a pensar en los bebés, niños y niñas menores de cinco años como beneficiarios de sus obras y diseños.

El proceso de las intervenciones inició con un reconocimiento del contexto y de la realidad social que rodea a la primera infancia: la ciudad, como una entidad que muta constantemente gracias a la dinámica de sus habitantes, la comercialización y el crecimiento económico, que han dado paso a nuevos espacios físicos de encuentro e intercambio; los ciudadanos, como parte vital de esta entidad, quienes han tenido que desplazarse y movilizarse hacia y entre estos lugares durante el día, relegando sus casas y clasificándolas únicamente como lugar de descanso. Valga aclarar que este último hecho en la dinámica familiar ha llevado a los niños y niñas a desenvolverse en guarderías, jardines y hogares comunitarios, iniciando así una nueva forma de relacionarse con el mundo.

Los niños y las niñas en el constante redescubrimiento de su lugar habitado (barrio, calles, plazas) se aventuran a recorrer y transitar ambientes desconocidos y totalmente nuevos en los cuales se

percibe una nueva relación de territorio que amplía su previo grupo familiar; este nuevo entorno brinda la posibilidad de experimentar sensaciones físicas y emocionales que los llevan a manipular, correr, gritar, ensuciarse; manifestaciones que presentan un reto desde la configuración contemporánea de la ciudad y su cultura material, ya que estas estructuras se han construido a partir de acuerdos sociales anteriores, hechas por adultos(as) y para adultos(as).

Ahora bien, las personas que acogen y atienden a los niños y niñas en estos nuevos lugares que se configuran para ellos, se han empezado a preguntar por los espacios que habitan los pequeños. Más allá de asumirlos como contenedores o salones normalizados de clase, se han interesado por potenciar las preguntas y la experimentación de las niñas y los niños desde el juego, el arte, la investigación, la construcción de conocimiento y sus intereses. Así, se ha dado paso a la exploración del espacio, el ambiente, los materiales, y los objetos, en búsqueda de una fluidez de los significados y variables de usabilidad de cada uno de estos factores, para crear mundos simultáneos conformados desde los acuerdos establecidos en comunidad entre niños, niñas, maestros, maestras y demás actores de estos nichos.

En particular para el proyecto Tejedores de Vida, el ambiente y los espacios físicos donde los niños y las niñas desarrollan sus actividades cotidianas deben ser coherentes con su exploración permanente, pues la investigación debe ser arriesgada, innovadora y estética en cuanto a diseño, procesos productivos, constructivos y simbólicos. De este principio nacen los **espacios adecuados para la primera infancia**, que buscan, por medio de intervenciones artísticas en espacios convencionales, crear nuevos ambientes estéticos y polisensoriales para la infancia.

Es importante aclarar que los espacios adecuados para la primera infancia no son nuevas construcciones arquitectónicas desde cero, al contrario suceden en lugares convencionales ya existentes, dentro de construcciones que ya tienen una historia y un propósito social como jardines infantiles, Puntos de Articulación Social (PAS-SDIS), Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud (CLAN-IDARTES) e, incluso, en espacios distritales como el Parque Nacional o la Cinemateca Distrital. Este hecho de entrar a un espacio ya existente y transformarlo en un nuevo universo mágico de exploración, creación, arte y lúdica supone un nuevo reto que conlleva un largo proceso de consolidación.

Después de una minuciosa búsqueda por las localidades se identifican y seleccionan espacios evaluando su pertinencia, funcionalidad y habitabilidad; se tiene en cuenta su ubicación y contexto social, se contempla que su carácter estructural cumpla con algunos mínimos exigidos por la reglamentación distrital¹¹ para la atención de primera infancia, seguido a esto se realiza una adecuación previa general que busca minimizar factores de

¹¹ Principalmente lo planteado en el componente de ambientes adecuados y seguros de los Lineamientos y Estándares Técnicos para la Educación Inicial del Distrito, Publicados por la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS.

riesgo que desde su construcción no se hayan tenido en cuenta, precisamente porque no fueron pensados desde un inicio como lugares para la atención a niños y niñas menores de cinco años.

Desde esta realidad, se valoran parámetros básicos dentro de la normatividad vigente, como pintar los muros con pintura de esmalte lavable y antibacterial, elevar las tomas y salidas eléctricas, instalación de películas de seguridad en vidrios y espejos, resanar paredes y humedades, instalación de cielos rasos o drywall, así como recubrimientos de bordes, filos y aristas en las vigas y columnas del espacio, acondicionando el piso como primer dispositivo de interacción para bebés gateadores y caminadores, convirtiendo así estos lugares iniciales en la base sólida de un **Espacio Adecuado para la Primera Infancia**. El objetivo principal de esta adecuación previa es contar con un espacio seguro y óptimo a manera de contenedor cumpliendo estándares de comodidad visual, térmica (incluyendo una óptima ventilación), auditiva y de salubridad para luego iniciar la intervención artística de los espacios.

El proceso de creación de una propuesta de *Intervención Artística para la Primera Infancia* parte de comprender los intereses de los niños y niñas, sus deseos, necesidades, posibilidades de movimiento, acciones en el juego y en la exploración, características de desarrollo y relaciones con su madre o adulto(a) cuidador(a). A partir de esto, se entiende que el proceso creativo para el diseño y creación de un espacio propicio para el encuentro de un(a) niño(a) con el arte y la exploración se desenvuelve bajo unos lineamientos, que para el proyecto Tejedores de vida en particular son: principios estéticos e innovadores, pertinencia y funcionalidad de la propuesta y sus elementos, y un principio de habitabilidad que tenga en cuenta todas las edades de los niños que se atenderán y sus familias, lo que incluye a madres gestantes y lactantes.

El propósito es establecer una propuesta de intervención artística que emerja como única y fundada en un concepto o idea original, que dé cuenta de un proceso creativo que se nutre en torno a una

idea o serie de ideas que se articulan para configurar el diseño del *Espacio Adecuado para la Primera Infancia*, entendido este en su totalidad como un ambiente en el que los niños y niñas puedan tener múltiples posibilidades de vivir experiencias significativas por medio de la apreciación, apropiación, creación y disfrute de las artes, el juego y la exploración. Por ende, el espacio ha de ser polisensorial en la medida que invita a tener contacto con materias y materiales sonoros, táctiles, narrativos, visuales, audiovisuales, móviles, etc. La propuesta debe ser clara y poseer tal solidez conceptual que se entienda a partir de la coherencia formal de cada dispositivo y su articulación en el espacio, el uso de la paleta de color con respecto a la ambientación general, además debe poseer una necesaria funcionalidad pedagógica que reconozca cada etapa del desarrollo de los bebés, niños y niñas, y sus deseos inagotables de búsqueda y conocimiento del mundo.

1. LAB: Espacio adecuado localidad de San Cristóbal. 2015

2. MISAK: Espacio adecuado localidad de Fontibón. 2015

3. CANTASAURO: Espacio adecuado localidad Rafael Uribe. 2013

4. CAJAS COSMOS: Espacio adecuado localidad Usaqué. 2015.



Un espacio de tales características busca estar cada vez más cerca de ser un ambiente educador que permite la construcción de conocimiento para un niño y lo reconoce como un sujeto autónomo, que genera vínculos y lazos en distintos campos afectivos y sociales desde el arte y el juego. Se proyecta dentro de directrices de ser abierto, nítido, luminoso, transformable, que invite a ser habitado y que contemple espacios vacíos en términos objetuales y visuales, que permita también respiros en su habitabilidad.

Ahora bien, un **Espacio Adecuado para la Primera Infancia** está dotado, además de todo lo mencionado anteriormente, de elementos tridimensionales denominados dispositivos de diseño e interacción, fabricados e instalados para la plena disposición de los y las artistas, niños, niñas, madres y padres que confluyen dentro del espacio. Si bien podemos decir que los recursos y las materias suministradas a cada espacio pueden llegar a ser potencialmente un dispositivo artístico y de interacción, convirtiéndose en una herramienta que incentive la exploración y posibilite el juego, es pertinente especificar los dispositivos de diseño e interacción que conjuntamente van de la mano al diseño del espacio en general.



1.

2.

3.

4.

Los dispositivos de diseño e interacción funcionan como canal activo que permite crear, imaginar, contemplar, escuchar, tocar y descubrir múltiples actividades y potenciar el juego y la exploración. Para el proyecto Tejedores de vida, es de vital importancia promover y contribuir a los procesos de desarrollo cognitivo, motriz y emocional de los niños y niñas, otorgando experiencias a través del generoso mundo del arte como estrategia de lenguaje, que permita la comunicación entre niños, niñas, artistas, padres y madres. Para esto, se requiere del diseño de dispositivos funcionales capaces de brindar posibilidades de interacción y responder a necesidades lúdicas, de disfrute y diversión:

“La funcionalidad es la facultad de integrarse a un conjunto. Para el objeto, es la posibilidad de rebasar precisamente su “función” y llegar a una función segunda, convertirse en elemento de juego, de combinación, de cálculo en un sistema universal de signos”.

Baudrillard 1968: 71

El diseño se concibe y responde a los lineamientos y parámetros de montaje. La selección de los materiales es fundamental y responde a medidas de seguridad e higiene, donde no es posible fabricar dispositivos con materiales que generen algún tipo de alergia o posibilite la acumulación de gérmenes, polvo o bacterias; debido a esto, cada dispositivo debe estar diseñado de forma que su mantenimiento y limpieza sea de manera fácil y controlada. Asimismo, se requiere y es preciso que todas las aristas vivas de cada dispositivo estén

totalmente redondeadas, pulidas o forradas con materiales acolchados; si el dispositivo requiere de uniones por medio de tornillería o pegamentos, nada debe quedar expuesto al tacto y, por el contrario, todo debe estar debidamente cubierto y protegido, sin elementos que se levanten o permitan la obstrucción o retención de alguna parte del cuerpo, esto con el fin de evitar golpes y accidentes a la hora de la manipulación por parte de niños, niñas y artistas.

La base para el proceso de diseño de cada dispositivo es la conceptualización de la actividad, que influye directamente en la polifuncionalidad y multifuncionalidad del objeto; variables compositivas de estructura, formales y estéticas, determinantes tecnológicas y valores comunicativos y de uso, configuran un *dispositivo de diseño e interacción*, donde el factor humano es el más importante, ya que posee la habilidad de manipular, interpretar y re-interpretar, mediante la praxis; los dispositivos deben ser incluyentes y amables, que posean determinantes de comodidad, practicidad y fácil lectura, que permitan que cada niño pueda interactuar, manipular, movilizar, activar y hasta re-significar los dispositivos concebidos dentro del espacio adecuado, interpretando la experiencia artística de forma autónoma.



Finalmente, la existencia de los espacios adecuados para primera infancia, producto de las intervenciones artísticas, buscan no solo convertirse en los lugares favoritos y de regular asistencia de los niños y las niñas de primera infancia y sus cuidadores(as), sino también enriquecer los imaginarios de las familias, los maestros, las maestras y los adultos en general, que les permita identificar las necesidades, las diferentes formas de expresión, de acción y de conocimiento que poseen bebés, niños y niñas, invitándolos a configurar pequeños rincones intervenidos artísticamente, pequeñas adecuaciones en sus hogares, jardines, colegios y en la ciudad en general, que abran cada día nuevos escenarios de creación y desarrollo para la infancia en Bogotá.

BIBLIOGRAFÍA

Equipo Red Solare Colombia, Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal.

Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Traducción de Francisco González Aramburu. México: Siglo XIX Editores.

Caballenas, I., Eslava, C., Fonseca, W. & Hoyuelos, A. (2005). *Territorios de la Infancia- Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.



El cuerpo de los niños y niñas en la experiencia artística: cuerpo holístico y relaciones que construyen cuerpo.

Por **María Consuelo Gaitán Clavijo**¹²

En este apartado damos alcance a algunas preguntas sobre el cuerpo de la primera infancia en la Experiencia Artística. Exponemos desde donde hemos conceptualizado y reflexionado el cuerpo de los niños y niñas al interior del proyecto Tejedores de Vida: Arte en Primera Infancia.

¹² Doctoranda en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina), Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Conocimiento en diseño y desarrollo de proyectos de investigación, formulación e implementación de políticas públicas dirigidas a la infancia. Interés especial en políticas sociales y educativas para la primera infancia y temas relacionados con los escenarios para educación y el cuidado de los niños y las niñas.



Iniciamos planteando qué entendemos por una comprensión holística del cuerpo, luego presentamos los hallazgos y reflexiones que han emergido a lo largo del proceso alrededor de tres categorías: Cuerpo como espacio sensorial, Cuerpo como movimiento y Cuerpo como materia expresiva. Un segundo abordaje vincula las relaciones que construyen cuerpo, donde se hace referencia a las interacciones que establece el cuerpo de los niños y niñas con otros cuerpos: cuidadores, cuidadoras, artistas, niños y niñas.

Las apreciaciones, reflexiones, preguntas y demás análisis que se presentan en este apartado nacen del trabajo realizado por los Tejedores de Vida que desde hace tres años trabajan para y con los niños y niñas de primera infancia de la ciudad de Bogotá junto con sus familias y sus maestras¹³.

13 Este proyecto plantea como ejes transversales: la investigación, fortalecimiento artístico y pedagógico, y sistematización permanente. En este sentido, el cuerpo infantil como una de las dimensiones de la experiencia artística se convierte en una de las entradas de profundización e investigación para el 2014, específicamente para el equipo de espacios adecuados. En 2015 se identifica la necesidad de ampliar esta reflexión a las demás estrategias del proyecto, se especificó que la pregunta de investigación del primer semestre era “¿Cómo narra el cuerpo del niño y la niña lo vivido durante la experiencia artística?, es decir que la planeación y sistematización aportarían a centrar la mirada sobre esta dimensión.

COMPRENSIÓN HOLÍSTICA DEL CUERPO INFANTIL¹⁴

“Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón”.

Eduardo Galeano

Eduardo Galeano sintetiza claramente la manera en que los niños y las niñas habitan el mundo durante su primera infancia. Como un todo, sin incisiones, ni fragmentaciones “sin divorciar la cabeza del cuerpo”. Ellos conocen, reconocen, aprenden, se relacionan, construyen el mundo y su lugar en este a través de todo su ser, de toda su corporalidad. Para el niño y la niña de cero a seis años, la acción, la sensorialidad, la creatividad, la metáfora, el símbolo o la investigación es la manera natural de conocer y desarrollar el aprendizaje (OEI, s. f.).

14 Se trata de un primer acuerdo conceptual del proyecto, se posiciona como parte del ejercicio de investigación, reflexión y escritura del equipo de Espacios Adecuados en 2014, liderado por Liliana Martin.

“... ver el cuerpo más allá de lo físico, más allá de un pensamiento en el que el cuerpo está fragmentado y es un conjunto de órganos que cumplen un papel fisiológico en la vida del ser, en donde el cuerpo no necesita entenderse como un conjunto de órganos con funciones determinadas, es decir los ojos que ven, o los oídos que escuchan, es más bien un conjunto de factores que forman la corporeidad, el yo soy y vivo con el cuerpo, en donde está el cuerpo sensible, el cuerpo motriz, el cuerpo emoción, el cuerpo intelectual(...)

De esta manera se entra a hablar de corporeidad, el cuerpo sin órganos desde el sentido en el que no importa qué función cumpla cada órgano, es el cuerpo del niño, que no sé ve desde lo funcional del organismo, el cuerpo no codificado, en donde ya no importa con qué parte del cuerpo si no para qué y cómo exploró, vivenció y transformó...”

**Diana Egas. Monitora del Espacio Adecuado Cantasaurio
2014. Localidad de Rafael Uribe Uribe
Proyecto Tejedores de Vida**

Los niños y las niñas habitan el mundo de forma integrada; por ello, hablar de infancia es hablar de cuerpo, juego, aprendizaje, relaciones, sentimientos, emociones. En el mundo adulto hemos colocado cada una de estas cosas en estancos separados, instauramos una mirada dicotómica para organizar el mundo, cuando se piensa no se juega, cuando se trabaja no hay movimiento: cuerpo y mente como

entes fraccionados. Los niños y las niñas piensan, sienten y actúan al mismo tiempo. Es justamente desde esta mirada integral de habitar el mundo que abordaremos la reflexión sobre el cuerpo del niño y la niña en la primera infancia, desde un sentido holístico e integral, como un todo en el cual confluyen emoción, contexto, pensamiento, interacción etc. Es decir, no entendemos al niño de forma separada o fragmentada, asumimos que “todo su cuerpo” participa y hace parte de la experiencia artística. Un cuerpo que descubre y se construye a partir de la propia percepción, imaginación, emocionalidad y contexto; que transforma y se autotransforma en su relación con los otros y consigo mismo, con el espacio, las materias y los materiales. La experiencia artística abre al cuerpo la posibilidad de desplegar e integrar múltiples formas de explorar el mundo, de sentirlo, de crearlo y formar parte de él.

Con el fin de presentar las transformaciones y hallazgos que hemos identificado, retomaremos algunas de las categorías que Juan Melo nos propuso al introducir este capítulo; aunque no se retoman de forma idéntica, sí abordaremos algunos de sus elementos. Es así que los hallazgos se presentan organizados alrededor de tres categorías: el cuerpo como espacio sensorial, el cuerpo como movimiento y el cuerpo como materia expresiva, categorías en las que se encontrará de forma transversal las relaciones del cuerpo con el espacio y la materia¹⁵. No se trata de propiedades separadas o fragmentadas, sino de un ejercicio de organización que nos permita centrarnos en procesos puntuales.

¹⁵ Ver el capítulo específico para materia y espacio. En este capítulo solo abordaremos estas dos dimensiones de forma transversal en relación con el cuerpo infantil.

CUERPO SENSORIAL

En la relación de los bebés con el mundo prima lo sensorial. Son los sentidos los elementos fundantes de su experiencia:

“Los recién nacidos viven inmersos en olas en las que se han fundido visión, sonido, tacto, gusto y, especialmente olor”

Ackerman, 2009:53

Es decir, oyen los colores, los ven, los tocan. Perciben conjuntamente el olor, el sabor, el tacto. A esta capacidad de síntesis sensorial se le conoce como sinestesia.

La exploración sensorial ha sido en un eje central de las experiencias artísticas. El contacto con ese cuerpo a través de lo sonoro, lo táctil, lo auditivo, lo visual, y lo olfativo adquiere un lugar primordial dentro de las propuestas. Un masaje o el contacto con objetos de diferentes texturas (plumas, pinceles, telas, etc.). Una flauta, un tambor, una guitarra o la propia voz, que invitan a entrar en una atmósfera envolvente. Sonidos que llevan a sumergirse, salir, explorar, buscar, indagar, moverse, bailar, disfrutar. Imágenes, colores y olores. Todos estos elementos se hacen presentes para abrir la posibilidad a los niños y las niñas, por un lado, de vivir diferentes sensaciones, las que ellos organizan y a las que otorgan sentido, convirtiéndolas en su equipaje sensorial, y por otro, permite al adulto o adulta cuidador(a) reconocer ese cuerpo más allá de los espacios cotidianos de cuidado.

“...el bebé tiene como equipaje su cuerpo y sus sentidos, por lo tanto las intenciones artísticas, los referentes, las narrativas y las disciplinas deben buscar entrar a ese mundo sensorial. No es solo darles texturas, sonidos o formas, sino cruzar los sentidos con la intención estética. Esto es lo que logra la unidad de sentido”.

Manuel Ramos. Artista Pedagógico Territorial 2014. Localidad de Ciudad Bolívar - Proyecto Tejedores de Vida.

Dentro de la exploración sensorial aparece el placer, el gusto frente a algunos estímulos, pero también se evidencian cosas o sensaciones que no gustan, que desagradan. El displacer también es parte del reconocimiento corporal.

“En situaciones donde el cuerpo no tiene firmeza porque el material (pintura o agua) les impide adoptar posturas cómodas, les genera inseguridad y ganas de llorar (bebé gateadores mayoritariamente)”

Alba Piedad Aguirre, Yupanqui Prieto. Guías del Espacio Adecuado Preguntario 2015. Localidad Santa fe Proyecto Tejedores de Vida.

De tal forma, en la experiencia artística los niños pueden identificar qué cosas les agradan, les gustan, sienten familiares y cercanas, y cuáles les generan sensaciones extrañas, les desagradan. Es la oportunidad de reconocer un amplio espectro de sonidos, de movimientos, de ampliar las formas de percibir y conocer el mundo. De reconocer y descubrir ese primer territorio, el cuerpo. Solo es reconocido y apropiado lo que es explorado.

Tener la opción de experimentar y dar sentido a una amplia variedad de sensaciones, indudablemente ensancha el equipaje para habitar y sentir el mundo.



CUERPO MOVIMIENTO-CUERPO ACCIÓN

Se identifica el **movimiento (acción)** como una de las formas que privilegian los niños y las niñas en el conocimiento y apropiación del mundo, sin olvidar, como lo dijimos inicialmente, que ellos actúan, sienten y piensan de forma simultánea:

“El conocimiento es un proceso constante y cambiante que depende del pensamiento, la emoción y el cuerpo que actúa”

Abad y Ruiz de Velazco, 2004:248.

Cada niño transita la experiencia de forma particular, pues algunos entran de forma activa, mientras que otros prefieren la quietud, observan desde “afuera” y eligen un lugar cómodo para divisar:

“Las experiencias artísticas como se conciben en nuestro proyecto, permiten que los niños y las niñas habiten desde el lugar donde se sienten cómodos y les interesa estar, es decir que hay un libertad de ser y estar por parte de cada niño y niña, depende de sus propios intereses y deseos, el cuerpo es visto desde la diversidad de formas, expresiones, posiciones, movimientos...”

Linda Mendoza. Guía Espacio Adecuado Mishoro-Casa Arabia 2014. Localidad de Ciudad Bolívar- Proyecto Tejedores de Vida.

Esa posibilidad de elegir cómo entrar y transitar la experiencia es fundamental dentro del proyecto. Exige a los artistas una propuesta creativa e intencionada, desafiante, que dé lugar a la complejidad, que posibilite a cada uno de los niños y las niñas participantes encontrar un espacio, un material, un sonido, una sensación, una pregunta.

“El espacio ofrecido debe permitir “entrar en juego” a través de diferentes modos de interpretación e interpelación”

Abad y Ruiz de Velazco, 2014:11

O como lo afirmó Javier Gil, en el capítulo uno del presente texto, lo que significa ponerse en juego”, ello lo describen los siguientes artistas a continuación:

“Cuando ingresaron los niños y las niñas al espacio, el objeto que llamó su atención fue el cubo, que contaba con un tapete de papeles de diversos colores, el cual pisaron con timidez para poder entrar, ver las luces y el espejo; en el momento en el que pisan el papel, sus caritas reflejan un poco de alegría (...) en ese momento sus corporalidades empiezan a tomar otras actitudes, pues poco a poco esa timidez se va desvaneciendo y empiezan a jugar con los papeles, lanzándolos hacia arriba y disfrutando de los colores que éste va tomando cuando la luz del cubo cae sobre los papeles. Cuando una niña encuentra el balde que contiene algunos de los papeles se lo pone en

la cabeza, para ella resulta ser un sombrero y mientras ello sucede, los demás niños y niñas están saltando, lanzando papeles y atravesando el túnel del cubo (...) las transformaciones en la corporalidad de los niños y las niñas han cambiado considerablemente, pues transitan de la timidez a la euforia y la alegría en un lapso de tiempo realmente corto”

Darwin Cárdenas, Helena Castro. Guías Espacio Adecuado Rayito- Cinemateca Distrital 2015. Localidad de Santa Fe Candelaria- Proyecto Tejedores de Vida.

Hemos identificado que la forma de explorar cambia al interior de la experiencia artística y entre las experiencias artísticas. Es decir, por un lado encontramos que al interior de cada experiencia los niños cambian sus ritmos de exploración, pasando de movimientos rápidos, cortos, donde se quiere tener un primer escaneo del espacio y los materiales, desplegándose, como lo denomina Abad y Ruiz de Velazco (2014), una acción transformadora desde el caos creativo¹⁶, a exploraciones más pausadas, donde la observación, el detalle y la quietud aparecen con más fuerza. Por otro lado, se ha observado que a medida que se va avanzado en el proceso, es decir, que se viven más experiencias artísticas, los niños pasan de momentos exploratorios, donde el cuerpo transita de forma más rápida, a procesos de exploración corporal más pausada, eligiendo algún objeto o material para su investigación. De esta manera, el tiempo se convierte en una dimensión transversal de la experiencia artística, que la atraviesa y la modifica.

“El cuerpo necesita tiempo para sentirse seguro y reconocer el espacio para luego recorrerlo y explorarlo, para conectarse lentamente con la Experiencia Artística. Al ser un grupo pequeño donde además predominaban gateadores, el ritmo de la Experiencia se dio de manera pausada y en calma”

Alba Piedad Aguirre, Yupanqui Prieto. Guías del Espacio Adecuado Preguntario 2015. Localidad Santa Fe- Proyecto Tejedores de Vida

Algunos niños son apáticos o resistentes al empezar la experiencia, llegan temerosos, es un lugar nuevo, gente desconocida, algunos llegan llorando, tristes. No saben qué va a pasar. No quieren desprenderse de su mamá o de su maestra. Generalmente, entran a ese territorio de incertidumbre propuesto y hacen su propio recorrido. Es lo que justamente le pasó a una niña de dos años, Mariana Lizeth Oviedo Roza en la experiencia propuesta por la dupla de artistas¹⁷, acompañada y registrada fotográficamente por Arnulfo Gamboa, que tituló a esta narrativa visual “del desconcierto a la libertad”.

¹⁶ La idea de caos se refiere a un desorden ordenado o estructurado y que permite el cambio de la gestión de opciones posibles.

¹⁷ Karen Palacios y Carlos Ramírez (dupla 16). Ámbito institucional Jardín Infantil Plazuelas del virrey. Junio de 2015.



La experiencia artística propone transitar por la **incertidumbre**, aunque se planea de forma previa una intención artística clara, se determina cuáles serán los materiales y dispositivos, así como la organización del ambiente. Nunca se sabe del todo qué ocurrirá, cómo entrarán cada niño(a) y cuidador(a). Durante toda la experiencia se circula a través de la pregunta, tanto el niño y la niña como el adulto son provocados por la duda, esta es la que genera el movimiento, la búsqueda, como lo afirma Daniel Calmels *“aceptar la provocación es asumir un desafío, transitar por un interrogante”*

2012: 57.

Abordar el movimiento de los cuerpos nos lleva ineludiblemente a ver ese cuerpo en relación con el espacio, la manera en que lo explora, lo habita, lo transforma y se transforma en relación a las propiedades del mismo. **“El cuerpo construye el espacio, se alimentan mutuamente para existir”**

(ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal, 2014:12)

“Los niños y niñas tienen diversas formas de habitar los espacios: unos son exploradores que detallan rincón a rincón donde se encuentran, como es el caso de Juliana de 16 meses de edad, quien desde que entró al espacio adecuado corre, camina, entra y sale por la puerta buscando miradas, buscando juego de manera permanente con los adultos (la mamá y los guías), haciendo coquitos como invitación al contacto. Esto ocurre al inicio en el espacio que está vacío mientras los demás participantes van llegando a nuestro encuentro, luego cuando nos encontramos en el espacio con los materiales dispuestos, quiere cogerlo todo, explorarlo, hasta

que queda con su mamá en una esquina del salón donde se encuentra un balde con trozos de papel celofán de color azul y se queda un buen tiempo en el juego de tirar los papeles que salen del balde como si fuera agua, donde su adulto cuidador le lanza más papeles los recogen y los vuelven a lanzar...”

**María Eugenia Acevedo Jiménez, Luis Ángel Espitia Anaya.
Guías Espacio Adecuado Cantasaurio 2015.
Localidad Rafael Uribe Uribe- Proyecto Tejedores de Vida.**

Los niños al entrar al espacio lo recorren con su cuerpo, algunos utilizan la mirada, los más pequeños en brazos de su madre y lo más grandes caminando, corriendo, arrastrándose. Hacen un recorrido de identificación y exploración espacial.

Luego eligen un lugar, un rincón, un sofá, un libro; les llama la atención un sonido, una textura; su cuerpo se acomoda para una exploración más detenida. Algunos cuerpos buscan un lugar cómodo y allí permanecen durante toda la experiencia. El cuerpo y el espacio establecen una relación, el espacio define las periferias del cuerpo, lo potencia y a su vez, lo contiene de forma dinámica (ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal, 2014:12) Dentro de las experiencias, se ha propuesto intencionalmente provocar a los cuerpos (niños y adultos) a través de cambios en el espacio o la incorporación de algún objeto (materiales) movimiento e interacción.

“...una niña toma distintas posiciones corporales, quizás por la disposición de los materiales, por el espacio en sí que la convoca y le llama a tener ciertas reacciones, quizás por los dispositivos, pero se evidencia en Juliana una relación constante con el todo (entendiendo el todo como personas, objetos, espacio, tiempo - interacción), un cuerpo que es en movimiento para sí misma pero también dispuesto a la relación con los otros y con lo otro (el espacio)...”.

María Eugenia Acevedo Jiménez, Luis Ángel Espitia Anaya. Guías Espacio Adecuado Cantasaurio 2015. Localidad Rafael Uribe Uribe- Proyecto Tejedores de Vida.

Dentro de la exploración del espacio el cuerpo adopta distintas posiciones. El tono muscular cambia, se pasa de momentos de relajación a otros de tensión. El cuerpo, al igual que el espacio y las materias, también es transformado. No es lo mismo vivir la experiencia, de pie o acostado, y los niños lo saben, por eso buscan experimentar con su propia corporalidad varias manera de estar y ser en la experiencia. **Se juega a través de y con el propio cuerpo.**

“Aparecen luego unas tiras de tela que se convierten en un detonante al enredar a niños/as y empieza un juego corporal de tensión y relajamiento, explorando por la misma dinámica, distintas maneras de estar de pie, agachado, acostado, uno sobre otro...”

María Eugenia Acevedo Jiménez, Luis Ángel Espitia Anaya. Guías Espacio Adecuado Cantasaurio 2015. Localidad Rafael Uribe Uribe- Proyecto Tejedores de Vida.

“Durante las experiencias artísticas el cuerpo de ellos manifiesta emoción en los juegos y acciones generadas en el espacio propuesto: saltos, desplazamientos rápidos, interacciones grupales o colectivas, gestos faciales, corporales y pictóricos, risas, interés y gusto por participar de la experiencia como también vínculos afectivos con el entorno material (un habitar placentero). El espacio es recorrido una y otra vez para encontrar en los elementos nuevas posibilidades de relación”

Alba Piedad Aguirre, Yupanqui Prieto. Guías del Espacio Adecuado Preguntario 2015. Localidad Santa Fe Proyecto Tejedores de Vida.



2.



1.



3.

De la exploración general y colectiva se pasa en algunos casos a exploraciones intencionadas sobre un objeto, indagando sus propiedades. Se elige un objeto o materia y aunque aparentemente no se vea acción, se presenta una exploración activa. Este proceso generalmente se presenta de forma individual o en grupos pequeños (parejas o tríos). Como se mencionó anteriormente, este tipo de exploraciones requiere de tiempos particulares, aparece cuando los niños han podido reconocer el espacio, cuando han ganado confianza. Se observa una posición corporal de **investigación y experimentación**. Los niños, a través de sus movimientos y acciones, hacen preguntas a los objetos o a las materias, en algunos casos los toman de forma suave para explorar su textura, los mecen para escuchar cómo suenan, los lanzan para ver si rebotan, en fin, generan distintas acciones para llegar a sus propios descubrimientos.



**Raúl Montaña. Guía Espacio Adecuado “Entre Nubes” 2015.
Localidad de Ciudad Bolívar
Proyecto Tejedores de Vida.**

“Hoy mi mirada se centró en Julián, un niño de cuatro años y medio, me llamó la atención su capacidad de sorpresa y su enorme curiosidad. Inicialmente como casi todos los niños Julián exploró la rampa, luego pasó al prisma, para después dirigirse al tablero magnético de texturas y finalizó en el retroproyector, donde en principio su primer punto de curiosidad fue la luz y el aparato como tal, pero lo que más me causó interés fue la manera como Julián se sorprendió al descubrir la imagen proyectada en el techo, esa imagen que podía ser sus manos o cualquier otro objeto que decidiera poner allí; en principio se quedó observando dicha imagen de manera silenciosa, luego comenzó a señalarla con el dedo para después mostrarla a todo aquel que pasaba por ese lugar, estando allí comenzó a saltar, estaba muy feliz de su descubrimiento”.



En las observaciones que hacemos de los niños y niñas, hemos podido develar que en la quietud y comodidad surgen la escucha y la observación como importantes maneras de apropiarse, de habitar los espacios. A estas acciones las hemos organizado bajo la categoría de **cuerpo que contempla**, que junto con el movimiento, se convierte en una forma privilegiada de exploración por parte de los niños y las niñas, la que suele ser omitida por el adulto, dado que en nuestro imaginario los niños y niñas son sinónimo de actividad constante. Cuando hablamos de contemplación, hacemos alusión a una forma particular de exploración donde están unidas observación y disfrute, que metafóricamente definimos como un cuerpo que observa y goza.

“Algunos niños no se desplazan por el espacio, pero desde el lugar donde están lo exploran, con la mirada hacen un recorrido del camino demarcado por otros o con un leve movimiento se dejan atrapar de los materiales que bajo sus pies generan diferentes sensaciones”

Alba Piedad Aguirre, Yupanqui Prieto.
Guías del Espacio Adecuado Preguntario 2015. Localidad Santa Fe-Proyecto Tejedores de Vida

“La búsqueda de un lugar cómodo vuelve a aparecer en esta experiencia, y en lo personal me parece muy curioso, pues en mi imaginario de infancia está el movimiento activo como una de las principales características de este grupo etario, pero al ver que hay una marcada tendencia en los niños a buscar espacios de comodidad y quietud me hace pensar que a los niños/as, al igual que los adultos, les gusta tener espacios de tranquilidad; para observar y disfrutar de lo que pasa a su alrededor”

Angélica Facundo.
Guía Espacio Adecuado Entre Nubes, Meissen, 2015,
Localidad de Ciudad Bolívar- Proyecto Tejedores de Vida.



En la misma línea del cuerpo que contempla, identificamos el **cuerpo expectante**, que si bien como en la contemplación no presenta acción aparente, se diferencia de aquella por la presencia de tensión corporal. La tensión es la que da la expectativa, el estar atento a lo que ocurre en espera de lo que propone el espacio, los materiales o los otros:

“(..) una cosa que observé de estos pequeños (grupo de niños entre los dos y tres años) fue la posición de su cuerpo cuando se encontraban con el prisma, ya se estiraban y tensionaban como cuando uno observa un hueco con cierto temor a caerse, se veían con tanto temor que tanto guías como maestras terminábamos acompañándolos a subirse ahí y demostrándoles que el prisma era seguro”.

**Raúl Montaña. Guía Espacio Adecuado “Entre Nubes” 2015.
Localidad de Ciudad Bolívar - Proyecto Tejedores de Vida**



EL CUERPO COMO MATERIA EXPRESIVA

“Los niños y niñas más grandes interactúan con las máscaras de manera directa, las tocan, cuando se las colocan empiezan a personificar distintos seres a partir de sonidos y movimientos extracotidianos. (...) crean pequeñas historias y desde sus cuerpos se apoyan para relatarlas, en este sentido estos cuerpos son cuerpos que expresan y comunican, que viven momentos de tensión y agitación constantemente, por la habilidad para desplazarse y producto del juego simbólico.

El cuerpo que simboliza, es decir que se transforma a partir de la interpretación de un elemento o situación y la materializa a través de su propio cuerpo con movimientos y sonidos particulares, por ejemplo los niños y niñas con las máscaras que juegan a ser animales.

**Robinson Ávila. Monitor Espacio Adecuado el Panal Suba Villa María 2014.
Localidad de Suba - Proyecto Tejedores de Vida.**

El cuerpo se transforma en animal, en monstruo, en fiera, decimos que es capaz de representar y representarse. Trasciende lo inmediato, lo concreto, para dar lugar al símbolo, a la función simbólica. Entendida ésta como: “la capacidad de imaginar o recordar situaciones objetos, animales o acciones sin que estén presentes en ese momento, o sean percibidos por los sentidos” (OEI; s,f). En palabra de Ruiz y Abad (2014) “el símbolo permite (...) ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el otro y promover una relación creativa con el mundo” (p.12). Es decir, los niños y niñas ya no se limitan a la exploración sensorial, ahora crean a través de la materias, el espacio y su propio cuerpo nuevas situaciones, nuevos seres. Se convierten en perros que husmean y ladran, en tigres que habitan en la selva, entran con su cuerpo y por medio de éste, al mundo de la fantasía.



“Este grupo contaba con niños de tres años en adelante, a ellos les llamó mucho la atención la máscara, nunca se les invitó a imitar algún movimiento o sonido, llegaron de forma natural a ponerla y convertirse en algún animal, tal vez guiados por la forma que las máscaras les proponía, les fascinaba tenerla puesta y cuando se la ponían su posición corporal cambiaba, algunos caminaban más despacio, otros tornaban su mirada desafiante, otros subían sus hombros para parecer más grandes y comenzaban a producir sonidos de rugidos, gatos o perros. Cuando se miraban al espejo movían sus brazos o hacían gestos y comparaban la diferencia al verse con y sin la máscara, estos cuerpos representaban lo que la máscara y su imaginación les proponía, algunos no requerían de la máscara para representar ya que la dejaban a un lado y preferían el gesto.”

Linda Mendoza. Guía Espacio Adecuado Mishoro- Casa Arabia 2014. Localidad de Ciudad Bolívar-Proyecto Tejedores de Vida.

El cuerpo aquí cuenta algo, relata, narra, se transforma a sí mismo mediante una postura, el uso de algún material o la incorporación de un **gesto** particular. De esta forma se integran cuerpo y emoción para poder manifestar un estado de ánimo, una idea o una actitud. Se puede utilizar todo el cuerpo o solo una de sus partes. Las historias se vuelven cuerpo. Aparecen con fuerza los juegos presimbólicos y simbólicos como forma de apropiarse del uso de los objetos, de interactuar con los otros, desde el significado y el sentido, ya sea alrededor de un objeto o en la creación de una situación. Se juega a ponerse en el lugar del otro, se deja de ser para ser otro distinto.

La experiencia artística se convierte en un contexto de interacción que favorece y permite la aparición del símbolo. Se convierte en un espacio propicio para la aparición del “érase una vez”.

“Al ver su imagen reflejada en gran tamaño en la pared se observan y observan a los otros, algunos sienten la necesidad de reírse, otros solo hacen sutiles movimientos como si estuviesen confirmando si en verdad es su imagen, otros ignoran su imagen reflejada y se interesan por ver qué sucede, cómo es que su cuerpo está en otro lugar y se ponen a explorar con la luz y la pared. (...) otros chicos se transformaron cuando a sus ojos llegaron unas cintas de celofán, podían ser monstruos y gruñir, correr, asustar a los demás con sus movimientos rápidos y feroces, pero mientras no tenían sus mágicas gafas, eran presa del miedo y se asustaban con los otros monstruos, gritaban y huían, se agachaban, y todos estos sucesos propiciaban un escenario de juego en donde la expresión corporal era el juguete, (...) ellos juegan con su gesto y movimiento.”

Angélica Facundo. Guía Espacio Adecuado Entre Nubes, Meissen, 2015. Localidad de Ciudad Bolívar Proyecto Tejedores de Vida.

Al igual que el espacio, los materiales también transforman y son transformados por los cuerpos. En algunos momentos los cuerpos se convierten en el lienzo, son delineados, marcados por las pinturas o pigmentos; en otros, los cuerpos se unen con la materia, se funden. La arcilla, las pinturas, las anilinas y otros materiales se convierten en dispositivos de **transformación corporal**.



2.



3.



1.



4.



5.

“Con respecto a Andrés sucede algo muy interesante, el decide no solo untar sus manos con porcelanocrón, sino que además la mezcla con arcilla para lo cual forma una masa melcochuda, pegajosa y brillante. Cuando él crea esta textura, empieza a mover sus manos lentamente y a observarlas, no interviene mucho sobre los torsos, sino que empieza a extender sus manos y mostrarlas a los demás compañeros. Cuando me percaté de dicha situación también me sorprende un poco al ver su dos manos “transformadas” y le pido que me permita tomar una fotografía, mientras Andrés avanza en su proceso creativo llevándolo a la personificación de un monstruo que asusta a través de sus manos”.

Robinson Ávila. Monitor Espacio Adecuado el Panal Suba Villa María 2014. Localidad de Suba-Proyecto Tejedores de Vida.

RELACIONES QUE CONSTRUYEN CUERPO¹⁸

Una segunda línea de acercamiento hace alusión a las interacciones que tiene el cuerpo de los niños con otros cuerpos durante la experiencia artística. Abordaremos tres interacciones: en primer lugar, la interacción con el cuerpo del cuidador(a),

especialmente el cuerpo materno¹⁹; en segundo lugar, la interacción con el cuerpo del artista; y en tercer lugar, la interacción con los otros cuerpos infantiles. El foco estará en cómo estas relaciones construyen cuerpo. Retomaremos algunos planteamientos de Daniel Calmels, psicomotricista argentino que se ha especializado en estudiar y teorizar sobre el cuerpo infantil, y que nos brinda algunos análisis que iluminan los hallazgos y vivencias del proyecto.

RELACIONES FUNDANTES: INTERACCIONES CON EL CUERPO CUIDADOR

El bebé requiere de acciones de cuidado para su supervivencia. En los bebés, los cuidados de la madre o el adulto(a) cuidador(a) que lo acompaña no son pocos y todos ellos se dan por medio de relaciones que desde los adultos y las adultas se basan en gestos, sonidos, balbuceos, arrullos, repeticiones y celebraciones por cada nuevo movimiento. De alguna forma, en nuestra relación con los y las bebés, los adultos y las adultas, por una parte, nos comportamos como si intentáramos recordar aquel lenguaje de la vida de los primeros años, mientras que por otra, reproducimos todos los códigos socioculturales de los que hacemos parte.

Las relaciones de cuidado vehiculizan de

¹⁸ Es importante anotar que el tercer capítulo de este documento versa sobre las relaciones que se tejen dentro del proyecto, por lo que se encontrarán algunos puntos coincidentes; no obstante, en este apartado abordaremos las interacciones, pero poniendo el foco en los cuerpos.

¹⁹ Hablamos específicamente de cuerpo de la madre, hecho determinado por la edad de los niños y las niñas, en donde aún están en simbiosis por sus necesidades alimentarias y porque son quienes asisten mayoritariamente con sus hijos. No obstante, nos parece importante mencionar la participación de algunos padres en una significativa menor proporción, lo que abre la necesidad de empezar ampliar estrategias que permitan su inclusión en los espacios pensado para la primera infancia y sus cuidadores(as).

forma implícita o explícita emociones, sentidos, significados. Es el otro quien primero significa mi cuerpo y sus manifestaciones, quien primero lo nombra. Generalmente los adultos y las adultas en las prácticas cotidianas de cuidado despliegan juegos en donde relacionan palabra y contacto, donde la palabra se vuelve cuerpo. Es alrededor de las prácticas de cuidado que se organizan los primeros juegos corporales, preludio de un conocimiento artístico y estético del cuerpo. Aparece así el cuerpo infantil como “objeto y motor de jugar” (Calmels, 2014).



Entre los primeros juegos que se dan entre el cuidador(a) y el bebé, encontramos, por un lado, aquellos asociados a la imitación y a la rítmica, consistentes en palmear y cantar al mismo tiempo (Arepitas para papá que ahora ya se va), y por otro lado, los juegos en que se combinan el contacto y la narración, es decir donde la narración se apoya en el cuerpo. Aquí, el cuerpo es tanto escenario como personaje, vive y crea al mismo tiempo. Decimos que el relato se corporiza.

Los juegos que acabamos de describir son fundamentales en la construcción y conciencia corporal de los niños y niñas, aunque aparecen de forma espontánea en la cotidianidad, en el momento de cambio del pañal, durante el baño o cuando se busca dormir al bebé; requieren de tiempo, espacio, de una atmósfera propicia. Justamente, las experiencias artísticas buscan generar un escenario estético para que las prácticas de cuidado se enmarquen en un acto significativo.

“Para que lo rutinario se haga ritual es necesario darle una categoría que contemple el ordenamiento de procedimientos gestuales, verbales y atencionales, que no se mecanicen ni se anestesien”

Calmels, 2014:32.

Las experiencias artísticas desarrolladas dentro de la estrategia Encuentros Grupales en el marco de la modalidad de ámbito familiar²⁰, incluyen a los niños, niñas, sus cuidadores y cuidadoras de forma conjunta; por ello, abordar el cuerpo infantil en la

experiencia artística, implica referirnos a la relación de este con el del adulto y la adulta.

“El cuerpo del niño (a) narra desde el movimiento, utilizando a su mamá como una extensión de su aparato sensitivo. Las sensaciones, emociones, sentimientos, placeres y displaceres que experimente la mamá llegan de inmediato a su cuerpo. Según las participantes lo que le mostraron sus bebés fue una sensación de placer representado por sus movimientos, evidenciando nuevas formas de comunicarse madre e hijo (a)”.

**María Eugenia Acevedo Jiménez, Luis Ángel Espitia Anaya.
Guías Espacio Adecuado Cantasaurio 2015.
Localidad Rafael Uribe Uribe- Proyecto Tejedores de Vida.**

“Los niños comenzaron su exploración desde la cercanía de sus madres, se pudo ver cómo en ocasiones el espacio que las mamás ocupan es el mismo espacio que los niños ocupan, esto quiere decir que si las mamás se quedan sentadas en un mismo sitio, a los niños más tímidos se les dificulta la exploración y a apropiación de los dispositivos expuestos. Este es el caso de Dilan, quien siempre que se acercaba a la tambora para hacerla sonar tenía que llamar a su mamá, necesitaba estuviera cerca de él, tanto fue su interés por la tambora que la mamá se levantó de una de las sillas puff para acompañarlo a tocar”

**Jeisson Martínez, Guía Espacio Adecuado Vía Láctea 2015.
Localidad de Bosa - Proyecto Tejedores de Vida.**

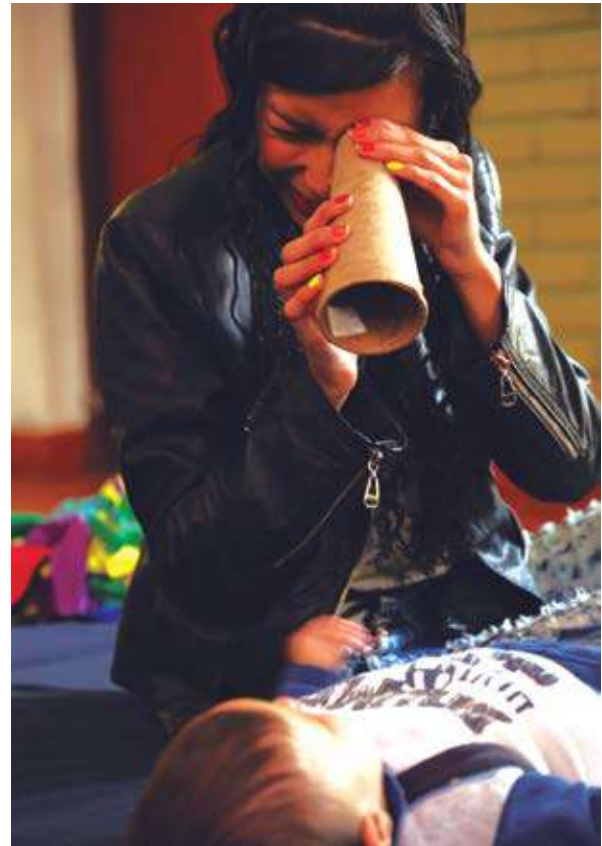
²⁰ Modalidad domiciliaria de atención integral a la primera infancia. Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS.

Pensar el cuerpo infantil en relación con el cuerpo de la madre dentro de la experiencia artística nos lleva a situarnos en tres momentos claves, los que implican por un lado, posturas y posibilidades corporales distintas, por parte de los niños y niñas, y por otro, las disposiciones, las interacciones y acompañamientos particulares por parte del cuerpo adulto.

El primero de estos momentos hace referencia al “bebé de brazos”, ese bebé recién nacido que durante sus primeros meses se encuentra de forma permanente en los brazos de sus cuidadores. Requiere del máximo sostén, se traslada por medio de otro cuerpo. Por lo tanto, la forma de vivir la experiencia artística es “en brazos” de su cuidador(a) o su mamá, lo que implica que la disposición de los materiales y el espacio posibiliten que los dos cuerpos, de forma conjunta, vivan la experiencia.

“En las primeras experiencias los cojines planos y los de animales (búhos e hipopótamos) junto con algunos palos de paleta, fueron el elemento detonante. Se pudo observar que los bebés de pocos meses, en especial los que aún no gatean y pasan la mayor parte del tiempo en la horizontalidad, narran o expresan una serie de sensaciones o de deseos, (...) de una manera más focalizada o visible por medio de su mirada, sus manos, su boca y sus pies, muchas de sus acciones están directamente relacionadas con el adulto cuidador, o los adultos acompañantes. Por ejemplo, en ocasiones la mirada de los bebés se dirige libremente al espacio, pero el adulto busca guiar esa mirada, en este caso por medio de las manos, la mirada y algunos sonidos. Por otro lado, los desplazamientos de los bebés los propicia el adulto, en esta experiencia se utilizaron los cojines como medio transportador”

**Karen Pardo. Monitora Espacio Adecuado “Vía Láctea”
Bosa Naranjos. 2014. Localidad de Bosa-
Proyecto Tejedores de Vida.**



En esta fase, el niño y la niña necesitan del cuerpo adulto para sobrevivir, para comunicarse con el mundo, es el adulto y la adulta quienes hacen por ellos, se anticipan a sus necesidades. El adulto y la adulta son, en este caso, intérpretes de las necesidades corporales del niño y la niña, deben disponer todo su cuerpo para ellas. En este proceso se establece, como lo denomina Calmels, un *Diálogo tónico*, que es vehiculizado por el tono muscular, en el que existe un intercambio permanente de posturas, un proceso de acomodación entre el cuerpo de la madre o padre y el niño.





El segundo momento se refiere al bebé que se sienta solo, que empieza a moverse por sí mismo, ya sea a través del arrastre o el gateo, que se acerca y coge los objetos. Se inicia la separación con el cuerpo adulto, aunque se necesita de este, ya no en dependencia permanente como en un primer momento, sino que ahora el cuerpo adulto pasa de un rol de sostén a un rol de acompañante, apareciendo otras formas de estar juntos. El niño empieza el tránsito de la horizontalidad a la verticalidad, lo que amplía su posibilidad de exploración, de visión. Es un momento donde el adulto acompaña particularmente a través de la mirada, la que se convierte en una forma de mantener el sostén. La mirada como extensión de cuerpo, una mirada que acompaña y sostiene.





“Se observa cómo poco a poco, muy lentamente, los bebés van adentrándose en la instalación, cada cual a su propio ritmo, el impulso con el que se acercan a la instalación es disímil entre unos y otros, por ejemplo: alguno mira hacia un objeto que lo atrae, incluso lo señala con su brazo, y luego vuelve la mirada hacia su cuidador como esperando una señal para poder continuar en su aproximación o asirlo, entre tanto, otro bebé se apropia sin reparo del espacio o los objetos. Por lo general el movimiento de los bebés es inducido en primera instancia por la cinética de los objetos colgantes de la instalación y las esferas que ruedan, saltan o se arrojan, en ocasiones por los cuidadores o incluso por sus hermanos (niños y niñas) mayores. Las esferas funcionan como objetos provocadores por excelencia pues instigan al movimiento con fascinante naturalidad desencadenando distintas velocidades de desplazamiento y cambios de postura “

**James Murillo Rayo. Artista Comunitario, Dupla 32-2015.
Localidad de Bosa - Proyecto Tejedores de Vida.**

En el tercer momento, el cuerpo del niño da el paso definitivo de la horizontalidad a la verticalidad, iniciando la marcha. Caminar como esa primera manifestación de autonomía que le permite tomar la decisión de distanciarse del cuerpo adulto, de iniciar exploraciones autónomas. Ahora la mirada del adulto no solo acompaña sino que provoca, alienta.

Para este momento los cuerpos (adulto/a y niño/a) no están totalmente simbiotizados, el acompañamiento se presenta de formas distintas, un cuerpo adulto que toma de la mano, que espera

y que se pone al lado, detrás o delante, que permite un espacio para que ese cuerpo infantil empiece la conquista de su propio espacio, de su propio cuerpo. **“Ya no hace por él (sostén), ni hace con él (acompañamiento), sino que hace junto a él, sin un contacto directo de su cuerpo. La mirada mediatiza la acción”**

Calmels, 2012: 54.

“Los bebés gateadores y caminadores (entre 6 meses y 2 años aproximadamente), tienen una relación más directa y autónoma entre lo corporal, el espacio y los objetos, algunos modifican su cuerpo para abordar el espacio o algún objeto, van al suelo, exploran diferentes posiciones, desplazan el objeto o lo abordan con sus manos, sus pies, su cabeza o el cuerpo entero. Para las experiencias del segundo día de la semana se quitaron los cojines en busca de que se exaltaran un poco más las posibilidades corporales, en este caso los elementos detonantes fueron plumas suspendidas desde el techo y nuevamente los palos de paleta en mayor número, estos aparecían a la mitad de la experiencia. En los bebés, tanto gateadores como caminadores el cuerpo se modifica completamente para alcanzar los objetos, esta acción se puede interpretar como búsqueda de sortear un obstáculos, un deseo o quizás simplemente curiosidad y exploración.”.

**Karen Pardo. Monitora Espacio Adecuado “Vía Láctea”
Bosa Naranjos. 2014. Localidad de Bosa-
Proyecto Tejedores de Vida**



La posibilidad de caminar, amplía la exploración y lleva a la conquista de nuevos territorios, de nuevas sensaciones corporales. La experiencia artística, se convierte en un espacio que ofrece, por un lado, la exploración de múltiples formas, colores, sabores, y por otro, la que propone desafíos, obstáculos para sortear y problemas que resolver.

EL CUERPO DEL ARTISTA

Otra de las interacciones corporales que se da dentro de la experiencia artística es el encuentro entre el cuerpo del niño y de la niña y el cuerpo del artista. El cuerpo del artista se reconoce y transforma, porque ningún cuerpo que participa en la experiencia artística deja de ser transformado.

“Me refiero exclusivamente a lo que despierta dentro de la experiencia, el cuerpo de nosotros que proponemos la experiencia y la guiamos. En un sentido, del cuerpo de los artistas depende el dejar explorar con libertad y el intervenir, uno surge por la ausencia y el otro por la presencia de nuestro cuerpo. Para que la exploración se dé, nos distanciamos, observamos, acompañamos. Para encauzar la experiencia intervenimos corporalmente desde el movimiento, la acción, la voz, la verbalidad o la representación (intervención por medio de personajes, instrumentos, objetos o títeres)”

Manuel Ramos.
Equipo Acompañamiento Artístico Territorial 2015.
Localidad de Ciudad Bolívar- Proyecto Tejedores de Vida.

Cuando los cuerpos del niño y la niña se instalaron como pregunta dentro del proyecto, fue inminente que surgiera la inquietud de cómo indagar por el cuerpo del otro (niño o niña) sin preguntarse por el propio cuerpo. Es así que los espacios de fortalecimiento artístico pedagógico²¹ se convirtieron en escenarios de reflexión y lectura de referentes conceptuales alrededor del concepto *cuerpo*. Surgieron preguntas, dudas e inquietudes respecto a cómo cada artista entra y transita dentro de la experiencia; de esta forma, emergió la necesidad de plantear también la autoobservación dentro de la investigación.



²¹ La propuesta artística del proyecto plantea como uno de sus ejes transversales el fortalecimiento pedagógico. Semanalmente se cuenta con espacio de formación y reflexión conceptual y metodológica en torno a la experiencia, llamado FAP (Fortalecimiento Artístico pedagógico).

Hasta el momento habíamos ubicado la mirada hacia el otro al colocarnos únicamente en el lugar de observadores, pero dejamos de lado que los cuerpos de los niños y niñas narran dentro de la experiencia a partir de las interacciones que tienen y que el cuerpo del artista es un elemento fundamental dentro de la experiencia. Se propone no solo a través del espacio y los materiales, sino desde la propia corporalidad.

ENCUENTRO CON OTROS CUERPOS INFANTILES

Las experiencias artísticas han dado la posibilidad a los bebés, niños y niñas de encontrarse, explorarse y reconocerse, situación especial cuando nos referimos a los bebés, quienes generalmente permanecen en el espacio privado e interactúan mayoritariamente con adultos.

Durante las primeras experiencias, la tendencia era a ver a los niños y las niñas dentro del coche, en el regazo del cuidador o cuidadora, o jugando solos en el espacio; en consecuencia, la interacción entre ellos era poco frecuente. Las madres estaban acostumbradas a que los encuentros estuvieran más focalizados en tener diálogos y realizar actividades con los adultos y adultas formadores. Cuando ingresaron los y las artistas comunitarios, plantearon la **ubicación de los niños en el centro del encuentro**, lo que permitió acortar la distancia entre ellos y aumentar la proximidad de sus cuerpos, tener contacto visual, táctil, sonoro, gustativo y olfativo. Al ubicar dispositivos artísticos en el espacio, los artistas lograron que los niños quisieran explorar junto y con otros niños.



“...también evidenciamos la importancia del encuentro de los niños y niñas con otros, las mamás permitieron que sus hijos se desprendieran de sus brazos y fueran hacia los lugares que ellos quisieran, en consecuencia se encontraron unos con otros, creándose juegos desde allí, lo observamos por ejemplo en el caso de Joseph y Sebastián, niños caminadores del grupo SC036, quienes se juntaron para jugar con los pimpones, uno miraba al otro y sin decir palabras construyeron un juego de lanzamiento de pimpones para recogerlos, algo que se prolongó por largo tiempo, exploraron el elemento de muchas maneras distintas e incluyeron otros”.

Dina Luz Hueso. Artista Pedagógica Territorial 2014. Localidad de San Cristóbal- Proyecto Tejedores de Vida.

Es generalmente en la posibilidad del juego con el otro que se propician los encuentros de los cuerpos de los niños.

“En la relación con el otro se abre la posibilidad de probarlo, abrazarlo, untarlo, morderlo o moverlo. Establecer otros lenguajes y maneras de comunicar para generar posibilidades de juego compartido”.

Alba Piedad Aguirre, Yupanqui Prieto. Guías del Espacio Adecuado Preguntario 2015. Localidad Santa fe-Proyecto Tejedores de Vida

“Aquí una de las niñas con su máscara, agregaba gestos e inventaba sonidos, después se encuentra con otra compañerita que a su vez también ha creado su personaje animalesco, las dos se comunican, tienen una relación mediada por la imaginación de seres que aparentan ser y que fueron creados por ellas mismas, a través de la máscara, a través de los movimientos y los sonidos que producen. Nuevamente vemos un cuerpo que se

comunica con el otro, pues esta niña no tuvo la necesidad de mencionar una sola palabra para establecer una interacción, básicamente esta relación se basó en la parte gestual.

Linda Mendoza. Guía Espacio Adecuado Mishoro- Casa Arabia 2014. Localidad de Ciudad Bolívar - Proyecto Tejedores de Vida.

Los niños se encuentran –se muerden, se untan, se prueban–, se comunican y se reconocen, algunas veces el encuentro se da a propósito de los materiales o algún dispositivo del espacio, otras veces, mediante sus propios cuerpos; en los más grandes, este encuentro se da a propósito de la creación de otros seres, mundos y situaciones fantásticas. Es la entrada al territorio de lo simbólico, la que permite el encuentro de los cuerpos de las niñas del relato que se presentó anteriormente, la posibilidad de ser otras, de comunicar a través de su propia gestualidad.





Aceptar el desafío de explorar, de descubrir y redescubrir, de desnaturalizar, de escuchar y mantener “el cuerpo” bien abierto, para desde todos los sentidos poder reconocer a los niños y niñas de primera infancia desde su corporalidad, fue y sigue siendo una de la tareas de los artistas del proyecto. Se pone el cuerpo en el centro de la práctica, esta vez no para domesticarlo o negarlo, sino para observarlo, para comprenderlo. Entendiendo el cuerpo de los niños y niñas como sensación, movimiento, materia expresiva y también como eje de las interacciones, el que sostiene representaciones, sentidos, envuelve los afectos. Es de seguro mucho lo que falta aún por poder dilucidar, pero es justamente, en la posibilidad de relaciones éticas y estéticas con los niños y niñas, que proponemos ampliar las posibilidades de exploración, descubrimiento y construcción de mundo posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J., & Ruiz de Velasco, Á. (2004). La Influencia de la vivencia corporal en la calidad de la representación gráfica infantil Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (5), 227-249.

Abad, J., & Ruiz de Velasco, Á. (2014). Contexto de simbolización y juego: La propuesta de las instalaciones. *Aula infantil*, (77), pp. 1-15.

Ackerman, D. (2009). Una historia natural de los sentidos. Barcelona: Editorial Quinteto.

Calmels, D. (2012). Del sostén a la agresión: el cuerpo en la crianza. Argentina: Biblos.

Calmels, D. (2014). El cuerpo cuenta: La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Argentina: Homo Sapiens.

Equipo Red Solare Colombia, Equipo Educación y Cultura Fundación Carvajal. (2014). Lenguajes y ambientes de lectura: derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal.

OEI (s. f.). Primera infancia y educación artística. Recuperado de <http://www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/introduccion.php>

Torres, E. (2007). Tinguilitón Tinguilitón. Bogotá: Ediciones B.

Materias

Por María Paula Atuesta Ospina²²

En este apartado vamos a transitar por el concepto de materias, su importancia en las instalaciones y en las experiencias artísticas con la primera infancia. En una segunda instancia se realiza una clasificación de las materias y su indagación en el proyecto. Luego se muestran en detalle algunas de las materias más exploradas por los artistas en el proyecto y las relaciones que han establecido los niños y las niñas con estas. Por último, se verá el ciclo completo de un conjunto de materias en una experiencia artística,

dando comprensión a la naturaleza transitoria y “viajera” de las materias, así como sus transformaciones y nuevas asociaciones, dando cuenta de los profundos procesos creativos de artistas y niños del proyecto.

¹ El compendio de este apartado fue realizado por María Paula Atuesta, miembro del Equipo Artístico Pedagógico del proyecto Tejedores de Vida, con base en la selección y análisis de aportes que surgen de las sistematizaciones de experiencias artísticas de los artistas Tejedores, que se constituyen con su voz y sus textos, como testimonios vivos a lo largo de la publicación.



MATERIAS, MATERIALES Y OBJETOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Los objetos son elementos que los sentidos perciben y que tienen para los seres humanos una propiedad tangencial, es decir, que pueden ser tocados y observados. Todo objeto está conformado por materiales, que son materias que permiten ser manipuladas y transformadas por el ser humano para componer objetos. Así, podemos decir que las materias son realidades físicas que son percibidas por nuestros sentidos y que tienen la característica de ocupar un lugar en el espacio y ser influenciadas por el tiempo, además perduran en este; algunas materias tienen masa y otras no, por ejemplo la luz y el sonido son materias sin masa.

Para aclarar, entonces, los objetos son elementos tangibles compuestos por materiales, los cuales son materias que permiten la construcción de objetos, mientras que las materias son la composición esencial de objetos y de los materiales que conforman toda la realidad física.

Una manera más sencilla de comprenderlo es que los objetos pueden destruirse, romperse y transformarse hasta ser otro objeto, así el objeto original muere, se destruye, pero las materias no mueren, solo se transforman constantemente, pues no dependen de un cuerpo concreto para existir.

En las experiencias artísticas, cuando los artistas creamos instalaciones con dispositivos artísticos, estos están conformados por objetos, materiales y materias, por eso en algunos momentos nos referiremos a materias, en otros a materiales y otras veces a objetos. Cuando hablamos del sonido o de la luz, por ejemplo, estamos hablando de materias.

La razón de ser de los objetos, materiales y materias en la primera infancia es que permiten a los niños la creación, transformación, juego y re-significación, apoyando y promoviendo el desarrollo creativo y artístico en ellos.

En los procesos de experimentación y juegos de los niños, ellos establecen relaciones con los objetos, se da una interacción de dejarse mover y transformar por el objeto, así como modificar o re-significar el objeto. El niño se detiene y se toma el tiempo de descubrir las propiedades que tiene cada objeto, material o materia en el espacio, y usar dichas propiedades para crear y transformar el objeto desde su autonomía y libertad. En los objetos podemos ver *“las acciones efectivas de los niños en su libertad de interacción”*²³.

23 Ver en: <http://www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>

Objetos, materiales y materias dispuestos en instalaciones provocativas en el espacio, invitan al niño a sentir, a experimentar, a realizar juegos simbólicos, en los que transforman los objetos, algunas veces su propio cuerpo como una materia y los cuerpos de los otros.

Los objetos y materias tienen propiedades y “parámetros cognitivos”, así como una carga simbólica, que invitan a determinadas acciones pero que también son susceptibles de ser transformados y movilizados de modos insospechados por los niños y las niñas. En ellos hay un deseo por transformar los objetos e implicarse corporalmente en ellos, fundirse a la vez que los experimentan.

Por eso mismo se ha planteado que la relación de la primera infancia con los objetos es un “proceso encadenado de transformaciones”, donde el niño se fascina viendo las afectaciones que puede producir en dichos objetos. Como dicen Javier Abad y Ángeles Ruiz, (2014: 15). *“los objetos son portadores de una idea (y una poética) que el niño desvela a través del juego para encontrar relaciones inéditas entre ellos”*.

Esta interacción con los objetos es además un proceso simbólico, así como afectivo y emocional, ya que los objetos son “mediadores sociales” que promueven las relaciones de intercambio entre los niños y niñas y sus cuidadores(as); al transformar los objetos, ocurre en el pequeño un descubrimiento interior porque encuentra cómo construir significados y dejar su huella en el objeto, así como comunicarse de distintas maneras con sus pares y con los cuidadores(as). El juego de roles con objetos es un ejemplo de ello, donde juega proyectando representaciones simbólicas sobre objetos (donde una caja se puede convertir en un carro, una tapa en un instrumento sonoro, una cuchara en peñilla, etc.).



El adulto en estos procesos de interacciones es el cómplice del juego de los niños con los objetos, y es principalmente un organizador y facilitador, “es el soporte de su actividad investigadora, heurística, motriz y de construcción de su identidad”²⁴.

En el proyecto, con la planeación y realización de las experiencias artísticas, nos preguntamos por cuáles son las vivencias corporales, sensibles, de juego e interacción que pueden permitir cada uno de los objetos de los dispositivos e instalaciones.

Así, al crear cada dispositivo artístico y realizar cada instalación, la pregunta por el objeto, por las materias y los materiales fue fundante y está siempre presente.

TIPOS DE MATERIAS

Dado que para nuestro proyecto las materias son las fuentes primarias objetuales para el proceso de creación de instalaciones con sus dispositivos artísticos para las experiencias artísticas, hemos realizado análisis de las materias según las posibilidades que pueden ofrecer a los sentidos y extrayéndolas de herramientas de las distintas disciplinas artísticas para, al ser conjugadas en una instalación en el espacio, se conviertan en un circuito o conjunto transdisciplinar, y de este modo puedan ofrecer, a los niños y las niñas, vivencias, posibles juegos y exploraciones desde múltiples lenguajes.

En este análisis hemos visto que hay diferentes tipos de materias según la percepción sensorial y las cualidades mismas de las materias. Hemos identificado, creado y trabajado con materias sonoras, táctiles y visuales, con el cuerpo como materia, con materias ya convertidas en objetos simbólicos o re-significados, como son los objetos animados; materias de olor, de sabor, de soporte y materias con cualidades mixtas.

Las *materias sonoras* son aquellas que permiten la generación de sonidos o que en sí mismas son sonoras, o con las que podemos construir sonoridad: son materias audibles. En estas se incluyen objetos intencionadamente sonoros (como instrumentos musicales, sonajeros), así como objetos que son convertidos y explorados en su sonoridad por los niños (por ejemplo, tapas de distintos materiales, formas y tamaños). También lo es la voz humana, que está presente en las experiencias artísticas con las canciones, nanas y arrullos, y es materia sonora nuestro propio cuerpo con los posibles sonidos que podemos hacer no solo con nuestra voz, sino también con manos, pies y extremidades al realizar golpeteos y diversos movimientos.

24 Ver en: <http://www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>



Un segundo grupo de materias son las táctiles, las cuales, como su nombre lo dice, permiten el contacto por medio de la piel; son de distintas formas, colores, texturas, tamaños y pesos. Son el grupo de materias con las que se forman de manera esencial y estructural las instalaciones en el espacio. Las más frecuentes en el proyecto han sido: telas de diversos tipos, lanas, hilo de tanga, celofanes, papel crepé, tapas de colores, recipientes, pinturas de distintas clases, texturas y colores, agua, tierra, arena, hojas, entre otros.



El tercer grupo, *las materias visuales*, son aquellas que son logradas por medio de los efectos de la luz o el color, permitiendo los juegos de luz y sombras, o de exploración de distintos colores y combinaciones de colores. Con frecuencia hemos realizado experiencias artísticas con sombras chinas, con luz negra y pinturas fluorescentes.



El cuarto grupo hace referencia al *cuerpo como materia*. El cuerpo ha sido tomado en el proyecto tanto en las instalaciones como en la creación de los dispositivos y en la vivencia de los niños y las niñas como una materia, que puede ser transformada, sentida, escuchada, visualizada. Como materia es el cuerpo en sus posibilidades sensoriales, sonoras, de plasticidad. El poder ser convertido en un lienzo donde se dejan huellas, el cuerpo que juega con las formas de las sombras y la luz. En cierto modo, el cuerpo es una materia que atraviesa todas las posibilidades sensoriales y simbólicas.



El quinto grupo son *objetos que tienen un significado o posibilidades simbólicas* asociadas a algo que ya se posee. Por ejemplo, objetos como pelotas, titeres, muñecos, etc. En nuestro proyecto ha surgido la creación de varios personajes de títeres, por ejemplo en la localidad de Ciudad Bolívar y en la de San Cristóbal.

En el sexto grupo están las *materias que producen olores*, como plantas aromáticas, que varias veces han sido involucradas en las experiencias; esencias y aceites que se aplican en la piel, en objetos o telas, que se rocían en el ambiente o se incorporan en nichos de las instalaciones, generando un paisaje de olores en el espacio.

El séptimo grupo se refiere a *instalaciones con materias comestibles*, que ofrecen exploración de diversos sabores. Tal es el caso de la incorporación de miel, leche condensada, frutas, verduras y gelatina en las instalaciones y dispositivos artísticos.



Como octavo, tenemos *materias u objetos de soporte*, como son el caso de sillas, mesas, plásticos y lonas para el piso, para dar soporte y cuidado a los bebés y mamás, y que la mayoría de las ocasiones se encuentran en los espacios.



1.



2.



3.

Por último, como noveno, podemos mencionar que hay *materias con cualidades mixtas*, es decir que son sonoras y visuales a la vez, o corporales y sonoras, o visuales y táctiles, de olor y sabor, etc.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.

TEJIENDO CON LOS OBJETOS-MATERIAS

Los niños y las niñas son los que dan vida y nuevos significados a las materias y objetos del espacio. Los transforman y los llevan a transitar. Con estos realizan tejidos posibles de orden divergente, “caos ordenado”.



Hay materias-objetos que convocan.



Los cuerpos de los niños se acomodan, se adaptan a los elementos.



Las materias insinúan acciones o maneras de ser tocadas y transitadas.



1. El gusto por aquello que representa un reto corporal.



2. Hay materias que son plásticas y toma la forma de los cuerpos de los niños.



3. Otras materias tienen en sí misma una naturaleza inasible y en constantes posibilidades de transformación, como es el caso del agua, la arena, la tierra.



4. Generar sonidos con elementos no convencionales.

EL CICLO DE LAS MATERIAS

En el proyecto se viven las materias en un proceso o ciclo de las mismas, desde que llegan a las manos de los artistas hasta su destino final, pasando por cargarlas, intervenirlas, adaptarlas, ser organizadas en el espacio, ser exploradas, sentidas, transitadas, transformadas y re-significadas.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J., & Ruiz de Velasco, A. (2014). *Contexto de simbolización y juego: La propuesta de las instalaciones*. 1-15. AULA de infantil. Ámbito 0-6. N.77. Barcelona: Editorial Graó.

OEI. *Primera Infancia y Educación Artística. Experimentación*. Ver en: www.oei.es



EL CICLO DE LAS MATERIAS



EL CICLO DE LAS MATERIAS



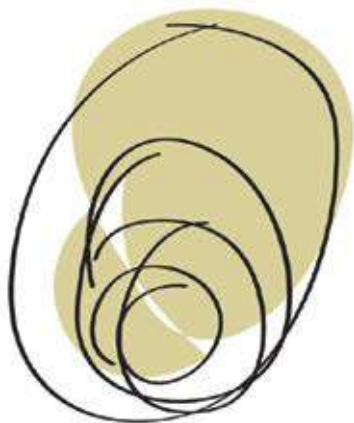




tres

COMUNIDADES DE VIDA:
VÍNCULOS Y RELACIONES (192)

CULTURA DE LA INFANCIA Y CULTURA ARTÍSTICA:
UN BINOMIO REAL Y FANTÁSTICO (214)



Comunidades de vida: Vínculos y relaciones

Por María Consuelo Gaitán Clavijo¹

En este capítulo se pone el foco en las relaciones y vínculos que se tejen y movilizan en torno al proyecto, tanto entre los individuos, como entre las instituciones, es decir, en el espacio íntimo y colectivo. Buscamos hacer visible el tejido que en la ciudad se viene hilando alrededor de los niños y las niñas de primera infancia y sus familias; cómo, mediante la experiencia artística, el cuidado se enmarca en procesos más sensibles, éticos y estéticos, al fortalecer las comunidades y los vínculos que establecemos con

los niños y las niñas, mientras se privilegia en cada encuentro “... el acto de anudar sobre lo anudado, la posibilidad de tejer sentidos por encima de alguno en particular...” (Gil, S.F: 9).

¹ El compendio de este apartado fue realizado por María Consuelo Gaitán Clavijo, miembro del Equipo Artístico Pedagógico del proyecto Tejedores de Vida, con base en la selección y análisis de aportes que surgen de las sistematizaciones de experiencias artísticas de los artistas Tejedores, que se constituyen con su voz y sus textos, en testimonios vivos a lo largo de la publicación.

Este proyecto apuesta a la construcción de comunidad desde las sensibilidades, los afectos y las afectaciones, a partir de las propias singularidades; por ello, cada experiencia es única e irrepetible. La experiencia artística facilita que cada uno desde su propia particularidad y subjetividad la vivencie. Ese entramado de relaciones ha implicado tensiones, diferencias, desacuerdos, pero a su vez, ha creado consensos; ha logrado tejer entre las diferencias una red de sensibilidades para resignificar el cuidado de los niños y las niñas. Como bien lo dice un proverbio africano, *“Para educar a un niño hace falta la tribu entera”*. Es precisamente en la construcción de esa tribu que las artes, desde lo estético y lo simbólico, han posibilitado nuevas formas de pensar y de relacionarse con los niños y las niñas: mediante el avance en el fortalecimiento de las localidades de Bogotá como **comunidades de vida**.

Partiremos por presentar las formas en que el proyecto, a través de las experiencias artísticas, ha movilizó las relaciones entre adultos y niños, para luego hacer visibles las relaciones que entre adultos e instituciones se han construido y han hecho posible este proceso.

MOVILIZACIONES DE LA RELACIÓN ADULTO-NIÑO

Las relaciones adulto- niño se convierten en una dimensión fundamental de la experiencia artística en la estrategia de Encuentros Grupales². Los niños y niñas llegan en los brazos y regazo de sus madres o en sus coches. Los más grandes tomados de sus manos, algunos dando los primeros pasos. Los bebés a los encuentros grupales no vienen solos, llegan siempre acompañados. Por tal razón,

pensar en experiencias artísticas para ellos implica plantear experiencias artísticas para cuidadores(as) y bebés. Esto se convierte en un gran desafío, pues hay que encontrar el equilibrio en las experiencias artísticas, lograr que los niños y las niñas sean un foco de atención especial y, a su vez, ofrecer un espacio al adulto para desarrollar su ser creador en consonancia con el mundo de los niños, lo que aporta al fortalecimiento de los vínculos. Esto conlleva a una sincronía entre la palabra y el silencio, entre los momentos para provocar y explorar desde los diversos lenguajes artísticos.

Posicionar la dimensión relacional permite visibilizar muchas de las potencias, pero también de las tensiones sobre las que se fundamentan las relaciones entre adultos y niños. Las experiencias artísticas han permitido subvertir por instantes

² En la estrategia de Encuentros Grupales en ámbito familiar, realizamos experiencias artísticas para grupos de 16 niños y niñas en compañía de sus familiares o cuidadores(as). En estos encuentros la mayoría de niños y niñas tienen de cero a tres años. Para estos encuentros el proyecto cuenta con duplas de artistas comunitarios tejedores de vida quienes acogen a los grupos y diseñan las experiencias.

esta relación al colocar a ambos en posiciones distintas a las cotidianas, en la exploración de nuevas formas de interacción. Por ejemplo, son los niños y niñas quienes invitan a sus cuidadores(as) a participar. Son los adultos -cuidadores y artistas- los que deben esperar, observar, acompañar los descubrimientos o exploraciones de los niños y niñas. Esta dislocación lograda mediante la disposición de los materiales, la organización del espacio, ha llevado a que unos y otros se acomoden o, mejor, se desacomoden de las posiciones que usualmente ocupan.



Este reposicionamiento ha permitido a las madres, padres y cuidadores resignificar ideas inicialmente inamovibles sobre su rol en las experiencias. En un inicio, muchos de ellos no querían sentarse en el piso, ni participar de los espacios, querían estar sentados en una silla. A lo largo del proceso, esta actitud se ha transformado, han comenzado a sentir este espacio como una oportunidad de encuentro especial con su hijo(a), en el que se abren a otras formas de acompañamiento. Poco a poco bajan de las sillas, empiezan a sentarse en el piso, los más osados ya se acuestan, algunos cantan a susurros para que nadie los escuche, otros lo hacen en voz alta y hasta bailan, leen o inventan cuentos, se untan de pintura, permiten que sus hijos se unten, corran y exploren. Se ha dislocado por un instante su cotidianidad. En palabras de una madre participante:

“Yo no venía con juicio, porque me parecía una perdedera de tiempo, pero aquí, ahora tengo un espacio para ver a mi hijo de otra manera”

**Angélica Belmonte. Artista Pedagógica Territorial 2014.
Localidad de Bosa - Proyecto Tejedores de Vida.**

¿Qué descubriste en esta experiencia?

“Que existen maneras diferentes de comunicación con mi hijo, que sin necesidad de sonidos puedo interactuar con él, lo cual es más agradable e importante”

“Descubrí la diversidad de lenguajes que puedo usar con mi bebé”

“Descubrí que con mis dos hijos me puedo comunicar de muchas formas y entre los dos se pueden entender”

**Madres, Grupo de ámbito familiar 2014.
Diana Castillo. Artista Comunitaria 2014.
Proyecto Tejedores de Vida.**

Dentro de la experiencia artística, a los cuidadores y las cuidadoras se les presenta el dilema de decidir hasta dónde permitir a los niños y las niñas explorar, ellos piden soltarse de sus brazos para avanzar hacia el color, el agua y la luz. Aparece la necesidad de una independencia que no se había hecho evidente en un espacio público extra-cotidiano distinto al hogar, y que a su cuidador pone en una situación también novedosa, que le genera miedo, angustia, *“el miedo a dañar, a lo sucio, a los golpes”*. Es así como la experiencia artística abre la posibilidad de que cuidador e hijo(a) amplíen los espacios para el ejercicio de la autonomía.

“Mi nombre es Guadalupe, pero mi mami me dice de cariño Lupe. Hoy vine con mi mami a un lugar al que comúnmente venimos, cerca de mi casa. Llegamos, había unas colchonetas y muchas cosas colgantes atravesando el salón. Los Artistas nos invitaron a un mundo donde el piso era distinto, tenía distinto color,

distinta textura y hasta sabor; lo malo fue que mi mamá no me dejaba meterme este piso a la boca (¡Sí!, también se podía coger a pedacitos y llevar a la boca). Yo tan solo quería probarlo. Pero bueno, ella me deja hacer muchas cosas, así que decidí seguir buscando, gateé bastante hasta un charco de agua, y allí una vez más, quise llevarme un color que encontré en el fondo del agua a la boca, pero una vez más estaba mi mamá impidiéndolo. Lo único que se me ocurrió hacer fue mirarla a los ojos, y sonreí. Mi madre nunca me ha rechazado una mirada y mucho menos una sonrisa, no sé qué tiene mi sonrisa, pero siempre ella responde con una igual.

Al no cumplir con mi cometido, no me rendí, y seguí explorando el espacio, me adelanté, y creo que fue buena idea, porque encontré comida. ¡Yupi! me encanta la comida, probé unas monedas de comida de colores, una era naranja, otra era roja oscura y otra era como verde. Estaba muy entretenida con la comida, pero de repente los Artistas y mi mamá soltaron una carcajada y me miraron todos al tiempo, a mí también me dieron ganas de reírme, así que una vez más SONREÍ. Uno de los Artistas luego me mostró unos colores espesos que echó sobre el piso, y entonces hice un nuevo descubrimiento: El piso pinta, pinta tanto, que mis manos y boca quedaron de colores, yo no lo había notado, pero la risa de mi mamá la delató. Lo curioso era que ella ya no me decía que no me echara cosas a la boca, sino se reía y me dejaba.”

**Relato basado en la observación de la experiencia de la niña
Carmen Guadalupe Gómez Morales del grupo PA015,
CDC Asunción. Julio 24 de 2014.**

Guadalupe logra conquistar un espacio de autonomía que le permite explorar su entorno, espacio que solo es viable gracias a una cuidadora que se lo garantiza. La autonomía es posible cuando los espacios donde se habita se caracterizan por el establecimiento de vínculos respetuosos que dan lugar a la voz, las preguntas, los miedos, los intentos y las equivocaciones. Espacios donde se reconoce y valora a los niños y las niñas por sus capacidades

y habilidades. “Los cuidadores, padres o abuelitos juegan un papel importante en la apertura de ese espacio, para que consoliden sus conquistas. Es el momento en que los ‘saberes’ y ‘haceres’, transformados completamente en ‘poder hacer’ necesitan el tiempo y los grados de libertad para actuar. Los niños requieren desplazarse, necesitan muchos intentos que son como poder-hacer-lentamente, sin la ansiedad de los adultos siguiéndolos” (MEN. 2010: 43.)

CONQUISTANDO TERRITORIOS PARA LA LIBERTAD

*“Esta es la historia de Gerónimo, hoy es la segunda experiencia a la que llega con su papá (José), aún está un poco tímido pero muy observador ante la nariz roja y su juego con las cajas, cuando llega al espacio de los vagones decide descubrir las sorpresas allí contenidas, pero siempre en compañía y con el apoyo de su papá (...) luego descubrió el vagón de los pimpones, los cuales hacía sonar, tomaba uno o dos, los pasaba a otro vagón de uno en uno y también intentando vaciar la caja completa en otra caja, en seguida quedaron todos los pimpones fuera, que dieron pie para que se encontrara con las hojas secas las cuales quería esparcir, al ver las cajas vacías su papá decide ponerlas una sobre otra y Gerónimo empieza a tumbarlas generando un juego repetitivo **que es muy de los dos**, su confianza dentro de la experiencia crece, tanto hacia la maquinista del tren, como hacia sí mismo, luego de un tiempo empieza a alejarse un poco de su papá y a explorar solo, el sonido que produce la caja, acompañado por la canción del tren, produce una sonrisa en Gerónimo seguida de algunos movimientos propios de su danza que le*

hacen disfrutar mucho de este momento, finalmente ver a su papá vestido de robot con algunas cajas le extraña un poco, pero esto permite que juntos hagan parte del resto del grupo.”

Laura Orozco y Johanna Sánchez,
artistas comunitarias, Dupla 57- 2014.
Localidad de Fontibón -Proyecto Tejedores de Vida.

Que es muy de los dos es la mejor forma de referirnos a ese lugar al que por medio de la experiencia artística han entrado padre e hijo. Niños, niñas y cuidadores(as) conquistan territorios propios a los cuales pueden recurrir las veces que requieran, los que ya les pertenecen y nunca van a perder, en los que se abren muchas posibilidades, donde es permitido y promovido cantar, pintar, bailar. Territorios donde se expanden los límites, tanto fuera como al interior de nosotros mismos. Como bien lo dice Graciela Montes (1999) al referirse al momento de su infancia en que su abuela le narra cuentos *“...en el territorio ese que habitamos por un rato las dos, nuestros vínculos eran otros y eran otras las reglas”* (p:19). En ese lugar se reconocen cuidador e hijo como no lo habían hecho antes, desde otras sensibilidades. Es a través de los sentidos, del tacto, del olor, del sonido que se encuentran para reconocerse como seres con múltiples lenguajes, recursos y posibilidades, como seres creadores. Una madre que pinta, un padre que canta. Un libro que invita a ser leído de a dos, una canción que llama al baile. Un instante para el disfrute.

“El sonido de los tambores en chiquillos como el hijito de María Paz transformaron todo, movía sus piecitos al ritmo del tambor y se sentía en su interior el fluir de los tambores, su madre impresionada y orgullosa lo observaba mientras anunciaba a todos a su alrededor los logros de su bebé; de esta manera otros pequeños con sus manos tocaban sobre el papel, los coches, las sillas y mesas para generar sonidos mientras se entusiasmaba bailando, tocando y pintando.”

**Nathaly Cifuentes y Plinio Hurtado, Dupla 4.
Claudia Dueñas y Edgar Huertas, Dupla 5- 2014.
Localidad de Bosa- Proyecto Tejedores de Vida.**

Semanalmente, en las distintas localidades de Bogotá, este proyecto ha dado la posibilidad de que a la vertiginosa cotidianidad se le robe un momento para que adultos y niños puedan, como lo hizo Alicia, *“cruzar el espejo”* y así entrar al país de las maravillas, a ese lugar de libertad donde se rompe con las lógicas preestablecidas. Un lugar, de nuevo retomando a Graciela Montes, *“que me ensanchaba la vida”* en el que su abuela era otra persona *“...mucho más libre y más vigorosa, de eso no cabrá duda, se estaba conquistando otro espacio, un espacio en el que se podía ser ágil, feliz...”*(1999:22).

“He podido ver rostros de asombro de los niños y las niñas, y no necesariamente con sus ojos puestos en lo que está sucediendo al frente en la escena, si no en lo que está sucediendo en el rostro de su mamá o acompañante, para ellos -niños y niñas- es mucho más importante lo que sucede en la persona que lo acompaña,

sin duda por diferentes motivos, no es normal ver reír a carcajadas a sus madres, para los niños y las niñas ese estado de hilaridad momentáneo es extraño...”

**Jorge Quesada Medina.
Apoyo a la Estrategia de Circulación 2015.
Proyecto Tejedores de Vida.**





*“Juan Pablo decide abandonar el sitio donde están todos los bebés y encuentra que es más interesante trasladar los carbones más pequeños hasta los huecos que hay entre las sillas apiladas, así empieza a llenar el espacio entre las sillas apiladas de pequeños carbones, **entre tanto sus papás juegan a mancharse la cara entre ellos y él disfruta viéndolos...**”*

**Juliana Fandiño y Alejandro Bohórquez. Artistas Comunitarios, Dupla 25, 2014.
Experiencia Artística Rescoldo de Amor y Sabor. Localidad Kennedy
Proyecto Tejedores de Vida.**

Es justamente la entrada al territorio del arte la que propicia este nuevo espacio de disfrute y goce tanto para los niños y las niñas como para los adultos, que al igual que el juego, da el pase a una nueva dimensión: *“Porque todo el que juega, todo el que ha jugado sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza”* (Montes, 1999:34).

A partir de estos hallazgos podemos repensar la autonomía, no como un estado acabado o una propiedad que se brinda o se construye aisladamente, sino como un proceso relacional donde se renuevan constantemente los procesos de identificación y diferenciación. Es precisamente en las relaciones de acompañamiento entre adultos y niños donde es posible la construcción de la autonomía. Solo cuando un adulto contiene y acompaña, puede surgir para los niños la seguridad en sí mismo, la capacidad de confiar en las propias capacidades y las del otro.

En este marco proponemos comprender la par-

ticipación infantil como un ejercicio permanente, que atraviesa las prácticas y relaciones cotidianas que se establecen con los niños y niñas. Desplazándonos de una visión retórica sobre la participación, es decir, un mero discurso elocuente, a un lugar en el que se establecen relaciones y prácticas participativas. Es necesario lograr posicionarla más allá del marco normativo³ y nominal. ¿Cómo lograrlo? Exige reflexiones y movilizaciones de pensamiento y acción por parte de los adultos que comparten el día a día con los niños y niñas.

³ La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, marca un hito fundamental en la forma como concebimos y nos relacionamos con los niños y niñas; específicamente frente a la participación, en su artículo 12 estipula: *“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones de niño”*.

¿Qué pudiste descubrir a través de los ojos de tu bebé?

“Que sin palabras podemos entender lo que ellos quieren y necesitan”. – “Que lo que ellos necesitan es un poco de silencio para desarrollar sus intereses en las cosas”.

Madres 17-06-2014
grupo de ámbito familiar con dupla,
maestra Helena Becerra.

¿Quieres contarnos algo de lo que has vivido en esta experiencia?

“Es algo novedoso y bueno, aprendimos a movilizarnos diferente, logramos interactuar de otra manera con nuestros hijos, me pareció muy importante porque también aprendimos a compartir de otra manera con los niños y la integración con los demás - descubrí que hay mil formas de comunicarnos sin hablar, pero con amor y de hacerlos felices con cosas sencillas, gracias por la experiencia. Cierro esta sistematización diciendo que definitivamente, como escribió un papá «se escucha mejor sin palabras»”.

Maestra Yolanda.
12-06-2014 grupo de ámbito familiar.

No creemos que se puedan dar recetas o modelos estandarizados sobre el fomento de la autonomía y participación. Cada adulto, en su espacio, tiempo y lugar, deberá desarrollar las estrategias

más adecuadas que se sintonicen con los niños y niñas de acuerdo con las características socioculturales y espacios donde se habita. De lo que sí estamos seguros, es que el cambio de posición, la escucha, reflexión y observación que permite la experiencia artística, abre las puertas para establecer nuevas formas de relacionarnos con los niños y las niñas, mucho más sensibles y horizontales.

CONSTRUCCIÓN DE UN TEJIDO CULTURAL Y ARTÍSTICO DENTRO DE LA CIUDAD⁴

En torno al proyecto se han movilizado no solo las relaciones entre los cuidadores, las cuidadoras, las niñas y los niños, también se han tejido nuevas relaciones entre los(as) adultos(as) y las instituciones. Los mayores empiezan a encontrarse, a intercambiar saberes, sensibilidades. Las experiencias artísticas se convierten en un espacio en cual se tejen lazos alrededor del cuidado de los niños y las niñas: *“...se puede decir que los niños son los catalizadores de esta relación intergrupala que es clave para la cohesión social”*(Leal, 2008:226). El proyecto ha promovido la construcción de nuevas formas de relación, prácticas y sentidos, donde el arte se convierte en lenguaje para el encuentro, lo que facilita y fortalece los lazos comunitarios. Construimos redes y comunidades de vida en torno a los niños y las niñas de la primera infancia. Alrededor de las experiencias artísticas se fortalecen y se invierten de nuevos sentidos los espacios públicos y comunitarios. Es justamente sobre esta construcción de tejido cultural y artístico que vamos hablar

⁴ Este apartado se construye a partir del trabajo de reflexión, investigación y escritura que realizó el equipo de gestión territorial.

en este apartado, centrándonos en el trabajo de las estrategias de *gestión territorial y circulación* que contempla el proyecto.

El establecimiento de relaciones sensibles inviste a los espacios de nuevos sentidos y significados, los convierte en espacios de la experiencia, que dejan de ser ajenos para ser parte de la propia vida e historia. Es de esta forma que se aporta en la construcción de ciudad, entendiéndola

“Más allá de lo arquitectónico, asumiéndola como un escenario de socialización e intercambio cultural, con espacios de encuentro y circulación, donde se desarrollan relaciones de significación, producción y poder desde diversos universos de simbolización y expresión. En otras palabras, este proyecto reivindica los vínculos que las personas establecen con los espacios, para comprender e incentivar desde estos diálogos y sensaciones, procesos de identidad.”

Ximena Marroquín, Localidades de Los Mártires, Santa Fé y La Candelaria. Erika Barreto, Localidades de Usme y Sumapaz. Francy Álvarez, Localidad de Ciudad Bolívar. Gestoras Territoriales 2015 - Proyecto Tejedores de Vida.

De esta manera, se gesta “eso común”, eso que nos hace parte de una comunidad; como bien lo afirma Javier Gil, la comunidad no podemos pensarla como algo previo, definitivo, cerrado, sino como algo que se construye en cada encuentro, en cada situación particular. Cada experiencia artística, en cualquiera de las estrategias del proyecto (encuentros grupales, espacios adecuados, circulación de obras) ha propiciado que entre las familias, los niños y las niñas, y los vecinos y las vecinas, emerja la posibilidad de reconocerse, de conectarse “Desde la posibilidad de actuar juntos desde algo sentido, desde aquello que nos afecta, desde nuevas formas de simpatía y solidaridad”. (Gil, s,f:13).

“El teatro, la música, la danza, en fin, cualquiera que sea la disciplina artística puesta en un contexto de barrio, provoca en esa comunidad movimiento, y este movimiento inicia desde antes de la puesta en escena. Programar en el territorio una función, requiere la participación y las voluntades de varios actores, en ese sentido la estrategia de circulación es un agente provocador e incitador de eso que llamamos <<lo comunitario>> (...) Existen un sin número de detonantes en torno a la construcción del sentido de lo comunitario, pero cuando los artistas son los incitadores de esa movilización, allí los cobija un espíritu de carnaval, de alegría; la transformación del espacio no solo es física, también es espiritual, pues los artistas al llegar e irrumpir en el espacio, transforman, con la música, el color, las texturas y todo se vuelve provocador, el espacio deja de ser cotidiano”.

**Jorge Quesada Medina.
Apoyo a la circulación 2015.
Proyecto Tejedores de Vida.**

LA VISIBILIZACIÓN DE LOS DERECHOS ARTÍSTICOS Y CULTURALES DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y SUS FAMILIAS

El proyecto “Tejedores de Vida - Arte en la Primera Infancia” se enmarca en el programa intersectorial “Ser feliz creciendo feliz”. En este trabajo intersectorial ha primado la generación de miradas y estrategias conjuntas para la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas, superando una visión instrumental de la intersectorialidad, en la que esta se limita a la suma de servicios prestados por distintas instituciones para la consecución de metas. Instaurar miradas y estrategias conjuntas implica un trabajo complejo, que toma tiempos pero que resulta seguro, de alcance y pertinencia mayores. Es decir: la intersectorialidad traducida a un trabajo cotidiano que garantice el disfrute de los derechos.

En este sentido, nuestro primer ejercicio como proyecto ha sido lograr, dentro de los escenarios de trabajo intersectorial, la visibilización de los derechos artísticos y culturales de los niños y las niñas menores de seis años y sus familias. Visibilización que comprende un ejercicio de reflexión frente a los sentidos que tiene el arte en la vida de los niños y las niñas, cuyo punto de partida son las construcciones y prácticas que tenemos frente a la primera infancia. Los niños y las niñas pequeños(as), y particularmente los bebés, permanecen en el espacio privado o en las instituciones, generalmente están ocultos a la ciudad. Por ello, proponerlos como portadores de un derecho que se ejerce en el ámbito tanto privado como público, que no está circunscrito al ámbito educativo obli-

gatoriamente, no es tarea fácil, implica acciones de visibilización de los niños y niñas de la primera infancia, así como procesos de resignificación de imaginarios y sentidos.

El proyecto Tejedores de vida, a partir de sus diferentes estrategias, y especialmente a través de la estrategia de **Circulación**, ha posibilitado la movilización de las comunidades en torno a la apropiación del espacio público por parte de niños y niñas. Salones comunales, parques y otros espacios de la ciudad han sido tomados por los niños y las niñas, lo que les otorga nuevos sentidos a estos espacios, mientras se generan procesos de conciencia y movilización social que ponen en la agenda pública el cuidado de los niños y las niñas como un asunto de todos, un asunto público.



De forma paralela, nos topamos con dos imaginarios muy arraigados, no solo en las comunidades, también en las instituciones y actores con los cuales debíamos articularnos para trabajar: por un lado, el arte entendido como un asunto de las élites, asociado exclusivamente a obras, espectáculos y museos, visto como una manifestación ajena e institucionalizada; y por otro, el arte en la primera infancia, circunscrito exclusivamente a los escenarios educativos, traducido de forma instrumental como una manualidad, o a la enseñanza de técnicas disciplinares que tienen como finalidad la creación de un producto, coreografía o espectáculo final.

Partimos entonces por la resignificación de imaginarios para poder posicionar al arte y sus manifestaciones como un asunto público, de todas y todos, reivindicarlo como un derecho que debe gozarse desde la primera infancia.

“Un primer paso en el acercamiento a las instituciones y actores, fue la intención de generar una comprensión de la ineludible relación que las expresiones artísticas y culturales tienen con todos y cada uno de los individuos de una sociedad (...) no sólo los artistas tendrían entonces la posibilidad de acercarse a los lenguajes del arte, sino cualquiera podría hacerlo en la cotidianidad, en la construcción de su entorno, pero sobre todo en la construcción de sí mismo”

**Santiago Piñerúa. Gestor Territorial 2015.
Localidad de Chapinero y Barrios Unidos
Proyecto Tejedores de Vida**

De esta forma abonamos el terreno para la presentación de nuestra propuesta artístico pedagógica, enfrentándonos con una segunda dificultad, como lo era sortear la desconfianza que genera un trabajo que se plantea desde la incertidumbre y la libertad que propone como eje fundamental la

experiencia artística, que no parte de un modelo estandarizado ni se circunscribe a la búsqueda de determinada enseñanza o aprendizaje.

“...Hay personas nuevas en el espacio por rotación de delegados por institución, me permito hacer una descripción general del proyecto (...). Entienden la importancia de garantizar los derechos culturales de los niños y niñas pero eso de “experiencia artística” no se razona muy bien y es que no es de pensar...es de sentir. Decido programar una experiencias artística para ellos y las maestras, para explicar lo que solo se sabe cuando se vive, cuando se es traspasado por el arte”

Diego Caicedo, Localidad de Bosa. Sandra Morales, Localidades Antonio Nariño, Puente Aranda y Tunjuelito. Gestores Territoriales 2015 - Proyecto Tejedores de Vida.

Como bien lo afirma Jorge Larrosa, hay que resistirse hacer de la experiencia un concepto:

“...Es más, tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, (...)Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura (p:5).

LECTURA DEL ENTORNO

“¿Qué es que lo hago? Lo que hago es leer el territorio; dependiendo de la ubicación de las reuniones, de los encuentros grupales, de los eventos, voy aprendiendo cómo se desarrollan las lógicas de cada localidad y adaptando la gestión a lo que allí ocurre, al mismo tiempo permito que el territorio me escriba, me dibuje como un actor más de su escena diaria. Leo las calles, las personas, las interacciones; el territorio está vivo, respira y yo me muevo en el ritmo de sus corazón, que son sus habitantes y así, me dejo escribir en la historia de la localidad, mi firma está en sus documentos; sus historias, sus necesidades y sus preocupaciones están escritas en mis días”

Diego Caicedo, Localidad de Bosa. Sandra Morales, Localidades Antonio Nariño, Puente Aranda y Tunjuelito. Gestores Territoriales 2015 - Proyecto Tejedores de Vida.

El proyecto parte del reconocimiento de las particularidades, características físicas, culturales y sociales de las localidades, lo que posibilita la inserción en sus dinámicas, y a su vez, la construcción de un conocimiento propio sobre el territorio, para avanzar de esta forma en su reconfiguración y transformación. Decimos, entonces, que la gestión territorial se convierte en un puente que permite vincular el territorio desde el reconocimiento de sus potencialidades, intereses y necesidades, a las instituciones y programas que tiene como misión garantizar el acceso y goce derechos.

EL RECORRIDO DE UN ARTISTA TEJEDOR DE VIDA.



“Mis pasos se apresuran al encuentro con la magia y el arte, la calle empinada doblega mi cuerpo, a lado y lado veo la estrechez de sus calles, jaurías de perros en las esquinas, las mujeres salen de sus casas con niños de la mano; estudiantes y jóvenes que van a sus labores. Ya casi voy llegando, se ve el colegio de fondo, me entusiasma llegar temprano, es un buen día y a pesar de que llueve estoy feliz en mi trabajo y no es por mí: es por los niños y su madres, la hora feliz de los jueves para derramar ternura y yo complacido, unas pocas horas de juego y esperanza a través de las experiencias.”

Relato Manuel Ramos, APT. Dupla 55. Localidad Ciudad Bolívar. -Proyecto Tejedores de Vida.

EL RECORRIDO DE UN ARTISTA TEJEDOR DE VIDA.





EL RECORRIDO DE UN ARTISTA TEJEDOR DE VIDA.





En un gran porcentaje, los artistas comunitarios viven en las localidades donde trabajan⁵, se trata de un talento humano de base que trabaja por y con sus vecinos, quienes conocen el territorio y sus particularidades.

“La cercanía de Tejedores de Vida en las localidades y el hecho de que los artistas comunitarios pertenezcan a las localidades, le da al proyecto una visión cercana a la realidad social de los lugares a los que esperamos llegar. En este sentido la voz de Tejedores de vida en la intersectorialidad se convierte progresivamente en una voz de liderazgo, que habla con contundencia de lo que espera y necesita la comunidad...”

Ángela Campos. Gestora Territorial 2015. Localidad de Kennedy - Proyecto Tejedores de Vida.

Lo que aúna en la apropiación del proyecto, genera identidad con el mismo y mayor pertinencia:

“En consecuencia, mediante la acción, la persona incorpora el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada. Las acciones dotan el espacio de significado individual y social, a través de los procesos de interacción”

Ximena Marroquín, Localidades de Los Mártires, Santa Fé y La Candelaria. Erika Barreto, Localidades de Usme y Sumapaz. Francy Álvarez, Localidad de Ciudad Bolívar. Gestoras Territoriales 2015 - Proyecto Tejedores de Vida.

Igualmente, la vinculación de los artistas comunitarios favorece la descentralización de la oferta artística de la ciudad, que históricamente ha estado concentrada en algunos sectores, para que no sólo se llegue a todas y cada una de las localidades, sino que se reconozca, valore e irradie el trabajo artístico que se gesta desde los barrios a toda Bogotá.

⁵ El 90% de los artistas comunitarios residen en sus localidades de trabajo.

APROPIACIÓN DE LOS DERECHOS CULTURALES: POSICIONAMIENTO ESTRATÉGICO Y PARTICIPATIVO

En estos tres años hemos logrado que los participantes del proyecto reconozcan sus derechos culturales y artísticos, pasen de concebirse como beneficiarios de un proyecto a reconocerse como portadores de un derecho. Su participación no se limita a las acciones que nosotros proponemos, son ahora las comunidades quienes nos piden que los acompañemos.

“Escuchar las voces de la comunidad que ahora, después de casi tres años de trabajo arduo, solicitan activamente la llegada de los tejedores de vida para acompañar sus momentos especiales, sus logros comunitarios, la celebración de batallas a pulso, como la inauguración de un parque comunitario, la construcción de un salón comunal, la búsqueda de soluciones a situaciones comunales...”

**Ángela Campos. Gestora Territorial 2015.
Localidad de Kennedy - Proyecto Tejedores de Vida.**

Las comunidades han podido encontrar un lugar en las artes, sentir que son parte y gestores de un proyecto en el cual encuentran resonancia a sus intereses, a su voz.

Tener un lugar en las artes, un lugar en donde su voz es tenida en cuenta y escuchada, es abonar el terreno para que se ejerza la ciudadanía, no solo como un estatus nominal circunscrito exclusivamente al porte de un documento y ejercicio de voto, sino tener la posibilidad de sentirse parte de una comunidad, asumir que la institucionalidad pública está para acompañarnos, sentir como propios los proyectos, procesos y espacios públicos.

BIBLIOGRAFÍA

Gil, J. (s.f). *Estética y comunidad: de lo discutible a lo posible*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de http://mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/Javier_Gil_De-lo-discutable-a-lo-posible.pdf

Larrosa, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX*. Recuperado el 15 de junio de 2015: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Leal, J. (2008). 5ª Conferencia: Ciudadanos invisibles Los niños en la escena urbana. *V Encuentro la Ciudad de los Niños. La infancia y la ciudad una relación difícil*. Madrid.

Montes, G. (1999) *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de cultura económica.

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M., & Corporación niñez y conocimiento. (2009). Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional- MEN.

Cultura de la infancia y cultura artística: Un binomio real y fantástico

Por Alfredo Hoyuelos⁶

Un niño de seis años de un centro educativo comenta: *“También una línea puede desear, desea un día ser dibujada para tener una vida propia”*. Creo que solo esta forma -semántica y simbólica- tan poética y respetuosa puede emerger de la forma del palpitante infantil. Los niños y las niñas tienen la facultad de llevarnos a ver el mundo por los recovecos de lo inesperado.

⁶ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente trabaja como coordinador de talleres de expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, España. Autor de libros y videos. Tesis Doctoral: *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil*.

Una niña de cuatro años dice con resolución: *“Este papel tiene una voz escondida”*. Tal vez a nosotros se nos ocurre pedir que arrugue el papel para ver qué sonido hace, pero no estamos a la altura de cómo los niños y las niñas escuchan las posibilidades sonoras de los objetos cotidianos. Para esta niña el papel no hace ruido, sino que contiene las contingencias de una voz oculta a la espera de ser oída. Y digo que no estamos a la altura de esta forma de comprender el mundo porque -muchas veces- no somos capaces de empatizar con esa genuina mirada infantil que ve de forma *sinestésica*.

En un trabajo sobre el paisaje sonoro de la cotidianidad, que estamos realizando en una escuela infantil municipal de Pamplona, varios niños y niñas de entre 18 y 22 meses tiran piedras por un tobogán. Las piedras resbalan, rebotan, saltan, golpean. Parece que quieren descubrir el canto de estos cantos rodados en cada impulso que detienen para escuchar. Todo se convierte en un ritual, en una ceremonia sagrada que hace hablar a las piedras que contienen estos acontecimientos acústicos.

En la misma investigación, un niño de 19 meses hace su primer encuentro con una guitarra. Busca el acoplamiento ergonómico con el instrumento. Lo curioso es que no tañe las cuerdas. Las frota, golpea suavemente, mueve su mano derecha con curiosidad, como si quisiera sentir la textura o las cosquillas que le hacen las seis cuerdas en su palma, en sus dedos. Agarra las cuerdas con fuerza y sensibilidad, pero no las suelta. Es como si deseara contener o hacer esperar el sonido que no llega. Empiezo a entender que la música también está en la tensión de la recreación del silencio conmovedor. El niño mira hacia otro lado, pero su oído acompaña a su mano creativa. Su mano se introduce por entre las cuerdas para conocer la forma y

dimensión del agujero. Este niño, como dice Juan José Eslava, un amigo compositor, le está sacando a la guitarra los colores sonoros que ni siquiera ella sabe que posee. Me gustaría ser menos ignorante en cultura musical para poder interpretar lo que este pequeño intérprete interpreta de las posibilidades de este instrumento. Solo me puedo fascinar, sin comprender, de las formas escultóricas de estos dos cuerpos -niño y guitarra- acoplados en una armonía profunda, esencial, y dejarme seducir por esa mano grácil que me recuerda al texto del elogio de la mano de Henri Focillon (1983, p. 71): *“Son seres animados. Rostros sin ojos y sin voz, pero que ven y hablan... La mano es acción: coge, crea y, a veces, diríase que piensa... Los dedos hacen brotar también ramos de figuras”*. Por suerte, lo estoy grabando todo con una cámara. Mi preocupación es recoger con los planos oportunos la belleza que está delante de mí. No quiero estropear la magia del momento y quiero estar a la altura del hechizo de ese silencio.

Encuadro al niño, a la mano, a la otra mano, a su mirada. Cada encuadre es como un cuadro compositivo que quiero que narre la estética de la forma del sigilo que veo. De las cuerdas sujetas en

una mano que, en su hueco, detiene la tensión de las cuerdas creando un instante eterno creativo. La guitarra me hace brillos, reflejos, y la textura de la madera en contraste con el tejido de la piel me da también una imagen onírica que me transporta a recuerdos infantiles. No quiero perder nada para decirlo todo con la imagen, pero no sé si soy capaz de comunicar la profundidad de esta experiencia. No es la primera vez que me ocurre y espero que no sea la última. Una mezcla de desasosiego, angustia, fascinación y conmoción transitan por mi cuerpo.

Dos compañeras de un aula de dos años de una escuela infantil municipal me comentan que han organizado un rincón de construcciones con materiales no estructurados (maderas, tubos de fontanería, trozos de telas, piezas metálicas...) encima de una tarima, y que los niños y niñas, curiosamente, no construyen nada. Quiero verlo y llevo a cabo, en días sucesivos, cinco observaciones. Es cierto: misteriosamente no construyen. Las preguntas se me agolpan: ¿por qué no construyen?, ¿por qué no usan los materiales?, ¿qué pasa?, ¿qué sentido tiene todo esto si es que tiene alguno? De pronto me acuerdo del libro que estoy leyendo *Arquitecturas de la mirada*⁷. En un capítulo, Marina Garcés (2009, p. 88), citando a Hanna Arendt, comenta que *“la vida contemplativa en el mundo moderno deberá dejar paso a unos ojos adaptados a la flexibilidad, a la dispersión y a la fugacidad de la vida productiva. Los ojos contemplativos deben convertirse en unos ojos atentos [...] deben ser capaces de seleccionar, de aislar, de desarrollar un sentido coherente y práctico del mundo [...] no*

somos aquello que vemos, son aquello que hemos decidido ver”. Rancière⁸ también resuelve que *“ver es interpretar y que en la mirada hay una actividad cuyas consecuencias no podemos controlar”*. Decido llevar a cabo esa idea de desenfocar la mirada y encontrarme con esa visión periférica para desvelar otros puntos interpretativos ciegos. Y, de pronto, descubro que me sumerjo en un espectáculo teatral. Algunos niños y niñas están disfrazados y representan sus papeles. Uno es un pirata, otra se transforma en una bailarina... Mi exégesis deformante se me dispara y me acuerdo levemente de la organización de los espacios que propone la arquitectura feng shui. El feng shui taoísta (Maho, 2014), también criticado por ser considerado una pseudociencia, mira la relación entre el humano y el medio ambiente. Cada lugar de un edificio está relacionado, sensiblemente, con el clima, el terreno de la construcción y las diversas energías que atraviesan dicha edificación. Así, cada lugar adquiere un significado diverso para llevar a cabo actividades humanas diversas: un espacio específicamente orientado para la creatividad, otro para las relaciones, otro para la lectura... No sé demasiado de esta filosofía, pero la hipótesis me seduce: tal vez el lugar que hemos preparado para las construcciones no esté bien ubicado y ese sea el ámbito más adecuado para el arte de la danza o el arte teatral. A partir de ese momento empezamos a observar y documentar, pero sobre todo a asombrarnos y sorprendernos. Otros niños y niñas, espontáneamente, acercan unas sillas y las colocan alrededor del “escenario”; se convierten en espectadores activos. Comienzan lo que Mariano Dolci (2013)

7 Ana Buitrago (Ed). (2009).

8 Citado por Garcés (2009, p. 90).

llama *garabatos teatrales*⁹, en los que se mezclan narraciones, performances, mímicas, gestos, sonidos onomatopéyicos y danzas creativas. Llevan a cabo sus juegos teatrales con seriedad, hacen fluir sus identidades, como decía Víctor Hugo, no tanto en el reino de lo real, sino en el reino de lo verdadero, pero también en el mundo de la imaginación y de la fantasía, ingredientes imprescindibles de un pensamiento científico.

Todas estas experiencias narran, de alguna manera, el encuentro múltiple de la infancia con el Arte, con las posibilidades artísticas. Me hacen preguntarme cómo son esas señales primigenias que develan una cultura particular, una *cultura otra*. En una extraordinaria tesis doctoral, *Huellas de la infancia en el impulso creativo*, que la arquitecta Clara Eslava está realizando, se pregunta cómo son los recuerdos y las experiencias infantiles, en particular las lúdicas, que quedan en la memoria y el imaginario consciente o inconsciente, y que generan en algunos artistas, arquitectos o literatos la forma de sus proyectos creadores.

Gaston Bachelard (1994, p. 59), en *Los sueños sobre la infancia*, nos habla de cómo revivir las potencialidades de la infancia desde nuestras ensueños. A partir de estas revivimos la libertad perdida, la liberación de nuestra historia y nuestro nombre: *“El niño se siente hijo del cosmos cuando la sociedad le deja en paz”*. La conexión con la infancia nos permite vivir las oportunidades de otro nuevo comienzo de existencia poética y artística.

“Hay incluso pruebas neurológicas de esta conexión entre los recuerdos autobiográficos y nuestra capacidad de imaginar el futuro. Se iluminan las mismas regiones cerebrales cuando reconstruimos el pasado que cuando proyectamos el futuro” (Gopnik, 2010, p. 217).

Muchas veces me he preguntado por qué elegí trabajar con niños y niñas y, en particular, por qué con niños y niñas menores de tres años, y por qué -sobre todo- me gusta estar con el grupo de lactantes. Por una parte, creo que veo formas de actuar, mirar y expresar el mundo que son siempre nuevas. Los niños y las niñas no hacen rutinas repetitivas sin sentido. Tienen la capacidad *ritualística* de revivir siempre los acontecimientos con los ojos de la novedad. Por otra parte, he descubierto que esos niños y niñas me conectan más conmigo, con mi esencia, con lo que fui o en identidad todavía soy, pero he olvidado. Sobre todo, me hacen recordar y recordarme, volver a pasarme por el corazón de mi memoria *identitaria*.

Es en la particularidad de esta cultura de la infancia en relación con la cultura artística que deseo profundizar y develar mis posibilidades. Esta es la relación que deseo afrontar en las siguientes páginas.

⁹ Garabatos teatrales es el título de un libro extraordinario, aunque tengo que reconocer que la palabra garabato, como posteriormente comentaré, me crea cierta aversión.

IMAGEN, CULTURA DE LA INFANCIA, ESCUCHA Y PREGUNTAS

En una conversación en una asamblea con niños y niñas de seis años en la escuela del Centro Internazionale Loris Malaguzzi, de Reggio Emilia, Daniele dice: *“He descubierto que la amistad es un trocito de la fantasía. Sin amistad no habría fantasía. Un niño sin amigos no tiene fantasía porque está triste. No puede inventar ningún juego. Solo quien es feliz tiene fantasía, más de mil millones, dos o tres. Veintidós niños tienen más de nueve mil millones de fantasía. Esta idea me ha venido de repente. Un niño que está solo con adultos se aburre y el aburrimiento apaga la fantasía. Las cosas que hacen los adultos son muy aburridas”*.

Susana, una compañera, apoya esta idea: *“Es verdad, yo a veces, si estoy sola, me imagino que hay alguno conmigo y juego con el amigo que me imagino cerca de mí. Hay amigos que no existen, pero que nos los imaginamos. Yo tengo una amiga que no existe, pero que la llamo Ricciolina”*.

En estas frases hay toda una filosofía de vida, una forma de palpar el mundo que nos crea extrañeza. Decir que *“sin amistad no habría fantasía”* es haber descubierto el valor de estar con el Otro. Daniele nos hace sentir el valor auténtico de la amistad que nutre esa posibilidad humana de crear –a través de la fantasía– lo que no existe. Y Susana apoya esta idea en la invención de esa amiga imaginaria necesaria para vivir al mundo aburrido de los adultos. Como narra magistralmente Alison Gopnik (2010), las posibilidades de un compañero imaginario refleja la forma en que la gente podría

ser, estableciendo relaciones causales entre los deseos, las creencias, las emociones y las acciones. Tener un amigo imaginario, que en algunas teorías psicológicas se ha visto como una deficiencia para someter a terapia, permite predecir mejor cómo pensarían, sentirían y actuarían otras personas. *“Marjorie Taylor también descubrió una conexión entre la capacidad infantil de inventar personas imaginarias y la capacidad adulta de crear mundos contrafactuales ficticios, esa capacidad que vemos en novelistas, dramaturgos, guionistas, actores y directores”* (pp. 76-77). Esta posibilidad inteligente nos permite simultáneamente hacer predicciones, imaginar posibilidades alternativas, ver caleidoscópicamente.

Estas ideas me sirven para introducir las propuestas de Loris Malaguzzi. De él sigo aprendiendo muchas cosas. En este momento quiero rescatar solo cuatro aspectos relacionamente fundamentales.

Imagen de la infancia

Recuerdo, en diversas conversaciones con el pedagogo reggiano, que me decía tenemos que ver qué imagen tenemos de infancia. Todavía creía que existe una imagen de infancia demasiado *tabula rasa*, un recipiente por llenar. Los niños y niñas son considerados todavía hoy los *aún-no*: *“los aún-no adultos, aún no-responsables, aún-no capaces, aún-no competentes, aún-no con los mismos derechos, aún-no fiables, etc.”* (Casas, 2002). A pesar de los avances psicopedagógicos, la infancia es, figurativamente, esa categoría social de los *“menores”* en todos los sentidos. De la misma manera, es

también una infancia del *todavía-no* o del *le-falta*: todavía-no habla, le-falta poco para andar, todavía-no sabe contar, todavía-le-falta aprender a dormirse solo... Niños y niñas que hay que instruir o educar (en algunas lenguas el significado es equivalente al de amaestrar) para llegar a ser miembros de derecho del *ya-sí*. Lo mismo les ocurre a la consideración social, cultural y política de los llamados *pueblos primitivos*. En cambio, Rodolfo Kusch (1976 y 1978) nos habla, brillantemente, de la geocultura (un domicilio existencial dice), del valor de un pensamiento popular que, frente a un pensamiento occidental dominante insertado excesivamente en la técnica de sustraerse a la novedad, es capaz de filosofar complejamente sobre su ser y estar en el mundo, alejado del llamado progreso.

Es importante creer en una infancia capaz, disponible a sentir las posibilidades del mundo para descubrir y construir sentidos y significados en interacción con él y con los demás. Todavía, hoy, cuando hablo con algunas personas que trabajan con niños y niñas con necesidades educativas (en Reggio hablan, no casualmente, de derechos educativos especiales) narran más las deficiencias que los valores y que las potencialidades que todos los niños y niñas tienen. Recuerdo un niño diagnosticado con artrogriposis que había convertido sus pies en manos o un autista que danzaba con un papel creando esculturas vivientes.

Malaguzzi nos invita a convencernos de que todos los niños y niñas son inteligentes, capaces, interaccionistas, curiosos, investigadores, que se preguntan, poseedores de cien lenguajes y que tienen deseos de aprender con esfuerzo y placer. Lo que ocurre es que las formas de hacerlo son muy diferentes. Parece que nos gustan más los niños y niñas que encajan con nuestros modelos de aprendizaje: niños explícitos, que verbalizan, que explo-

ran, que están sentados, concentrados, que no se mueven mucho, que participan. Pero hay también niños y niñas menos “evidentes”. Loris nos invita a reflexionar más sobre nuestra incapacidad para ver que sobre las presuntas incapacidades infantiles.

Cultura de la infancia

La cultura de la infancia es ese imaginario poético particular que tienen los niños y niñas en la forma de mirar, sentir, vivenciar y hacer teorías sobre el mundo. Los ejemplos que he narrado hasta este momento nos dan evidencias de otra manera de interrogar los acontecimientos vitales que atraviesan la experiencia de la infancia.

También los niños y niñas tienen otras formas de actuar que no concuerdan con nuestros valores. Si algo me sorprende de los niños y niñas es que no son vengativos. Hace poco grabé una escena en la que un niño de tres años echa a otro –en una experimentación con materiales de cocina– un

cuenco de leche por encima. Este último se echa a llorar mientras el otro lo mira sorprendido. La educadora limpia la cara del niño. A los 65 segundos seguían jugando juntos compartiendo experiencias y amistad. No hubiera sido lo mismo entre personas adultas.

Hoy un excepcional txistulari¹⁰ ha venido a dar un concierto interactivo en uno de los ciclos del proyecto de música que antes he citado. Le ha sorprendido la atención y la contemplación que algunos niños y niñas han expresado en sus formas de escuchar. Ha comentado: *“Estoy asombrado, no me esperaba lo que ha sucedido. Tocando delante de los niños me he sentido yo mismo porque no me he sentido juzgado sino comprendido”*. Esta virtud parece que solo pertenece al mundo de la infancia y a pocos adultos especiales que se han trabajado personalmente.

Los niños y niñas tienen la capacidad –muchas veces perdida por los adultos o solo reconocida como nostalgia– de asombrarse. El niño es, como dice L'Ecuyer (2012, p. 56), curioso, descubridor, inventor, capaz de dudar sin desconcertarse, de formular hipótesis y de comprobar su validez mediante la observación.

Vea Vecchi (2013) nos narra con brillantez una cultura de la infancia con niños y niñas que piensan y sienten con la capacidad de establecer conexiones insospechadas, holísticas y no estandarizadas, de buscar el significado de los acontecimientos con alegría y placer; con capacidad de inventar e

interpretar situaciones nuevas y creativas, con empatía con las cosas y con los demás. Niños y niñas que, tenazmente y sin indiferencia, son capaces de proyectarse en imágenes creativas que idean simbólicamente escuchando a los demás y escuchándose a sí mismos con *pieles* sensibles también a otras culturas.

Eulalia Bosch (2009, p. 72) afirma con contundencia que *“Tal vez la infancia sea la única etapa de la vida en que el cuerpo no se opone a ninguna manera de gravedad y, por lo tanto, consigue la máxima flexibilidad con el mínimo esfuerzo. Tal vez se la infancia la sola etapa en la que la mano sigue al cerebro casi automática, libre de interferencias ajenas. Tal vez llamamos infancia a la oportunidad de todo ser humano de experimentar la unidad de su existencia como entidad física, capaz de construirse un lugar entre las cosas y sentirse ser”*.

Ese es el lugar, más que espacio que deseo curiosear desde las relaciones entre el arte y la infancia.

Escucha

Para Malaguzzi no es suficiente con observar y tomar nota de cómo piensan los niños y niñas. La escucha supone un compromiso ético y político con las ideas y derechos de la infancia. Reflexionemos, un poco más, sobre el sentido de la escucha. No es posible la escucha sin comprensión. Edgar Morin (1999, p. 65) distingue la explicación, como forma de conocimiento objetivo, de la auténtica comprensión humana que aprovecha la subjetividad para sentir al Otro como sujeto, con sus sufrimientos, alegrías, emociones: *“A partir de la comprensión se puede luchar contra el odio y la exclusión.”*

¹⁰ Es un músico que toca el txistu, un instrumento de viento de tres agujeros que es típico de la cultura vasca.

Esta ética de la comprensión no se puede consumir sin la empatía. Los recientes descubrimientos y las investigaciones sobre las neuronas espejo nos revelan conocimiento y posibilidades sobre esta competencia humana (aunque también otros animales la tienen). Estas células nerviosas cerebrales responsables de los procesos del *entonamiento afectivo* común, de las imitaciones sugerentes y del reconocimiento de las intenciones del otro en su gestualidad, nos abren las puertas a un mundo de posibilidades inexplorado de procesos importantes de fraternidad, a veces, sumergidos en el olvido de nuestras raíces biológicas del amor. Merlau-Ponty matiza esta idea filosóficamente: *“Es como si la intención del otro habitara mi cuerpo, y la mía, la del otro”*. Y Leopoldo Panero, poéticamente, escribe: *No se conoce bien quien no se baña dentro de otra mirada*.

Esta es esa ética de la comprensión y de la escucha. Una ética, también, teñida de ese sentido de *hospitalidad*, a partir del rostro del otro de Levinas, una forma de acogida de la subjetividad del Otro en el proceso educativo: *“la subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la ‘palabra del otro’, una respuesta a su apelación y demanda”* (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 140).

Practicar la escucha no es fácil. Recuerdo una anécdota contada por Miguel López Melero:

Cuenta cómo un día Paulo Freire llega a su casa y le dice a Berta, su mujer, que le van a llevar a prisión: **Berta, me van a meter en la cárcel. Pero hombre, ¿cómo te van a meter en la cárcel si tú eres muy buena persona?... Berta, algún día me van a meter en la cárcel... ¿por qué te van a meter en la cárcel? Y Freire: Por escuchar a los campesinos.** Como ya sabemos, el pedagogo brasileño fue encarcelado durante 70 días, en 1964, (López et al., 2003, p. 103). La escucha verdadera, autén-

tica y veraz es uno de los actos más revolucionarios, o mejor de metamorfosis, del ser humano. Significa asumir conscientemente el esfuerzo del compromiso ético con las ideas del Otro, con lo que nos contradice. Representa dotar de memoria a lo diferente. Darwin (2009, p. 123), por ejemplo, aprecia en su *Autobiografía* que *“durante muchos años he observado una regla de oro: cuando me encontraba un hecho publicado, una observación o un pensamiento que contradecía mis resultados generales, tomaba nota de ello lo más exactamente posible, pues la experiencia me ha enseñado que tales hechos o pensamientos escapan más fácilmente a nuestra memoria que los que nos son favorables”*. Los niños y niñas son unos grandes *escuchantes* porque no se aferran tozudamente a ideas. Son capaces de cambiarlas e intercambiarlas con facilidad, honestidad y humildad.

Escuchar no consiste, como han entendido algunas prácticas superfluas escolares, juntar a los niños y niñas en un corro o asamblea rutinarios para que cuenten qué han hecho el fin de semana. La verdadera escucha acoge la palabra multisensorial del otro y le da cuerpo y existencia. Es necesario un compromiso, en este sentido, con los niños y niñas para llevar a cabo las consecuencias de la escucha de sus teorías, imaginarios, pensamientos, emociones y sentimientos; en definitiva, de su cultura. Esta es la complejidad de una ética personal y profesional.

La escucha se despliega en la espera. La escucha surge de la demora temporal, en la esencia de la duración eterna del “recreo” del presente. Los niños y niñas permanecen también a la espera de ser escuchados y alcanzan como suya la voz de Séneca:

*¡Escúchame por un día, una hora solamente,
solamente un momento
para que yo no perezca
en el horror del salvaje aislamiento!
¡Oh Dios, no hay ninguno
que me escuche...!*

Una de nuestras responsabilidades profesionales es dar sentido y respuesta ética a esa voz. Una preocupación ética, como dice Maturana, que “surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo, tengo que amarlo” (López et al., 2003, p. 131).

Preguntas

Mario Benedetti en el poema titulado “Happy birthday” se pregunta:

*¿Cómo será el mundo cuando no pueda yo
mirarlo
ni escucharlo ni tocarlo ni olerlo ni gustarlo? [...]
Más, ¿cómo será el mundo sin preguntas?*

El imaginario del poeta nos devela las oportunidades y límites de un mundo sin preguntas. En la escuela –poco poética– que padecí de niño me enseñaron a responder siempre con la *verdad*, su verdad, a las preguntas del maestro. Un maestro que sabía anticipadamente las respuestas que quería solo controlar. Para eso, mejor sí, un mundo sin preguntas.

Pero estas no son las preguntas esenciales. El mundo se transforma gracias a la curiosidad humilde de los interrogantes. Valeria Bebchuk (2011) habla de esas preguntas generadoras de incertidumbre, de aventura, de asombro e inseguridad. Suponen ese interpelar existencial heideggeriano que nos atraviesa la mirada para proyectarse en todas las direcciones caleidoscópicas posibles. Estas preguntas no banales nos lanzan en una búsqueda de lo incierto, lo inédito y lo inesperado.

Posteriormente, y con respecto al tema artístico que nos ocupa, abriré los interrogantes que sirven para dirigir –polisensorial y sinestésicamente– la mirada para tratar de comprender la cultura infantil. Para que las dudas sean generadoras de nuevas interpelaciones, desde la investigación educativa y artística, he detectado diversas estrategias que sirven para explicitar preguntas no banales.

En primer lugar, es importante que las preguntas no sean disyuntivas. La dicotomía se mueve en los extremos y no en la dialógica de los matices.

En segundo lugar, es importante preguntarnos lo que de verdad no sabemos; si no se convierte en un control por la respuesta correcta, como me ocurrió en mi triste experiencia escolar.

En tercer lugar, creo interesante evitar las preguntas behavioristas referidas a conductas observables. Es muy común preguntarnos sobre cómo reaccionarán los niños ante una situación. Tengo aversión al sustantivo *reacción* porque me evoca acción-reacción, estímulo-reflejo. Este paradigma obvia los procesos, las motivaciones, los deseos, las actitudes; lo que en realidad no se puede medir, lo más bello del ser humano.

LA CULTURA ARTÍSTICA

Se han escrito ríos de tinta sobre arte, belleza, artesanía, estética o creatividad, conceptos relacionados, ligados y, a veces, intencional o perversamente, separados. No voy a describir aquí las diversas características semánticas o las diferentes apreciaciones de dichos términos. Sí voy a narrar algunas ideas que –a lo largo de los años de mi formación– me acompañan y sintonizan en mi trabajo como *tallerista* con los niños y niñas.

Para mí, el acercamiento a lo artístico me ha dado la posibilidad de develar relaciones y matices entre elementos aparentemente alejados. El artista sería aquella persona dotada de la capacidad de ver y expresar el mundo como nadie lo ha hecho antes. Marzal (2011, p. 33) nos habla de dos rasgos definitorios del arte: la ambigüedad y la autorreflexibilidad. “...*la ambigüedad pretende poner de relieve el carácter abierto de toda obra de arte, su estructura abierta que hace posible un permanente e inagotable repertorio de interpretaciones de la obra de arte [...] La autorreflexibilidad remite a la capacidad que tiene toda obra de arte para poder hablar de su particular configuración y su poder para cuestionar qué es el propio arte. En última instancia, toda obra de arte somete a interrogación la naturaleza del arte, planteando nuevas preguntas y creando un conflicto entre el público en lo referente a lo que ya conoce*”.

Cada vez que veo la serie de pinturas –casi infinitamente diversas– de Paul Cézanne sobre la montaña de Sainte Victorie o las versiones lumínicas y cromáticas de Claude Monet de la catedral de Rouen, quedo en un estado particular de contemplación que me transporta a una forma de apreciación estética de aprender a mirar el mundo cada vez con los ojos de la extrañeza. El arte me confronta con la posibilidad de saber que todavía no lo he visto todo, aunque lo haya mirado muchas veces. Cada ocasión es una oportunidad para ver distinto. De la misma manera, me fascinan las obras dadaístas de Marcel Duchamp por importunarme, desde los cimientos, en mis concepciones más aferradas.

Cuentan que Jorge Oteiza¹¹ escuchó a un observador que contemplaba su obra de la fachada del monasterio de Aranzazu, y que señalaba la distancia entre los apóstoles y la Virgen: “¿Y eso lo vais a dejar sin nada?”. El escultor vasco contestó: “Sin nada, no. ¡Con nada!” Esta respuesta me da un vuelco antropológico porque me lleva a mirar la poética del espacio vacío desde otra disponibilidad. Tanto que agradecer a este artista, autor de la *caja vacía*, la puesta en crisis de la relación entre mi forma de ver cotidiana los llenos y vacíos de las formas geométricas u orgánicas.

Acostumbrado a que las concepciones más pedagógicas y psicológicas busquen la luz y la claridad, lo que me gusta de la concepción artística y estética es lo que Paul Valéry (1990, p. 52) llama el atributo de la indeterminación: “*decir de un objeto*

que es bello es darle valor de enigma”. Kandinsky (2005, p. 23) afirma que “*cada cuadro encierra misteriosamente toda una vida, toda una vida con muchos sufrimientos, dudas, horas de entusiasmo y de luz*”. Y considera que la misión del artista es enviar luz a las profundidades del corazón humano. Yo añadiría que no podemos identificar la luz si no descubrimos las potencialidades de las sombras y penumbras.

Tal vez sea Rafael Alberti (1991) en *A la pintura*, quien mejor ofrece una relación poética y estética entre diversos lenguajes artísticos. Me fascina y me transporta a otro mundo posible cuando habla, por ejemplo, metafóricamente de un pincel como:

*“A ti, vara de música rectora,
concertante del mar que te abre el lino,
silencioso, empapado peregrino
de la noche, el crepúsculo y la aurora.*

*A ti, caricia que el color colora,
fino estilete en el operar fino,
escoba barredera del camino
que te ensancha, te oprime y aminora.*

*A ti, espiga en invierno y en verano,
cabeceante al soplo de la mano,
brasa de sombra o yerta quemadura.*

*La obstinación en ti resplandece.
Tu vida es tallo que sin tierra crece.
A ti, esbelto albañil de la Pintura”.*

¹¹ Narrado por Bosch (2009, p. 173)

Esta imagen extraordinariamente poética me hace indagar en otra forma de mirar, de buscar y de expresar, como si fondo y forma pertenecieran a la misma resonancia de un alma simbólica. Creo que fue Picasso el que dijo que el arte es la mentira que nos ayuda a ver la verdad.

Decía Malaguzzi que todo niño que nace es un gran signo de interrogación. El arte sintoniza con esta mirada. Si por algo me fascina la obra y el pensamiento fotográfico de Luigi Ghirri (2014) es por su forma nebulosa de apreciar la realidad para transformarla en un filtro expresivo que tiñe la realidad -nueva realidad- de matices transparentes y densos al mismo tiempo; y cómo el color se convierte en sonido cromático.

El arte, como dice Greene (2005, p. 36) puede liberar la imaginación y destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas para romper con la normalidad o el sentido común. “La imaginación rompe con la inercia del hábito” (2005, p. 41). Recuerdo que Malaguzzi me comentaba que había demasiada normalidad *normalizante* en las escuelas que impedía atreverse a probar, a hacer locuras, a experimentar con los posibles y volar hacia la ensoñación de los imaginarios por descubrir. Su invento del *atelierista*, ese profesional con formación artística que trabaja en cada escuela tiene mucho que ver con esta idea. Una idea que, como Daniele, lucha contra el aburrimiento, la rutina como la angustia de la existencia. Me gusta recordar las palabras de Mary Warnock¹² cuando afirma que “el objetivo principal de la educación es dar a las

personas la oportunidad de no aburrirse nunca; de no sucumbir nunca a la sensación de haber llegado al final de lo que valía la pena”.

Lo artístico me une al mundo con pasión, placer, sentido vital, calidez, humor, las relaciones creativas, metafóricas e inextricables de los procesos de aprender y desaprender, recordar y olvidar, saber e ignorar. El arte me lleva, como en el *body art* o en cierto arte *matérico* gestual, a relaciones corporales plenas. El arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa (2012, pp. 168 y 170) da en la clave de la tarea ética del arte y la arquitectura: “*tienen que conservar las diferencias de significado y, en particular, los criterios de calidad sensorial, experiencial y existencial. Sigue siendo responsabilidad del artista y del arquitecto defender el enigma de la vida y el erotismo del mundo vivo [...] necesitan imponerse tareas que nadie más sabe cómo imaginar [...] la arquitectura tiene que ralentizar la experiencia, detener el tiempo y defender la lentitud natural y la diversidad de la experiencia. La arquitectura debe defendernos contra la exposición, el ruido y la comunicación excesivos. Finalmente, la tarea de la arquitectura consiste en preservar y defender el silencio*”. Grandes ideas en un mundo consumista, mercantilista, neoliberal y neoconservador que llena las escuelas y la sociedad de prisas por enseñar y aprender de estimulaciones que violentan la lentitud de ciertos procesos que transitan en el alma de los niños y niñas.

El arte juega con la sinergia, intercambio y retroalimentación de diversos lenguajes, cien dice metafóricamente Malaguzzi. Si me gustan los retratos o autorretratos de Velázquez o de Van Gogh es porque son como un espejo que me devuelve caras

12 Citado por Greene (2005, p. 143).

de mí mismo, de mi identidad fluctuante. El arte me da la posibilidad de reconocermé a mí mismo y de inventarme en posibilidades insospechadas que reconozco en trazos o manchas cromáticas que me simulan. También, diversas obras en diversos momentos me suscitan emociones que me ayudan conocerme desde mis sentimientos, a veces ocultos. Me he fascinado y horrorizado con algunas obras futuristas.

También lo artístico me evoca compromiso político, me hace luchar contra la apatía, la indiferencia o el conformismo. Si me gusta la Bauhaus es por su ideología y compromiso experimental y democrático.

RELACIÓN ENTRE NIÑOS, NIÑAS, ARTE Y ARTISTAS

¿Cuál es la relación entre el arte, los artistas y las potencialidades infantiles? ¿De qué forma existe un arte infantil? Recuerdo que siempre ha sido un tema de diálogo y de discusión con Veà Vecchi. Gracias a ella he podido clarificarme algunas ideas.

Tenemos que ser muy cautos a la hora de comparar artistas con niños y niñas. Es importante, en primer lugar, tener en cuenta las diferencias ambientales y culturales (Vecchi, 2004). Por otra parte tenemos que tener en cuenta que el arte no se mueve solo en los productos, sino en la belleza de los procesos. Los procesos creativos de los artistas contienen estas palabras clave (Vecchi, 2004, p. 140): tensión emotiva y cognitiva, síntesis, innovación, valor, ruptura de esquemas, capacidades técnicas, imaginación y reelaboración.

Es cierto que estos elementos también pueden estar presentes en las obras gráficas infantiles. Ya he hablado de cómo sus elementos expresivos no están encerrados en rígidas categorías mentales. Es importante, para valorar la cultura infantil, tener en cuenta estas posibles analogías. Pero Veà (2004, p. 140) nos habla de saber encontrar las diferencias para aclarar este tema: *“además de las evidentes diferencias técnicas y de consciencia cultural, también está la tensión del artista al mostrar las grietas, las contradicciones, la cara escondida de las cosas; pero sobre todo está el compromiso de los niños para vivir (y crecer) en mundo que tienen tiempos y pulsiones diversos. Entre las diferencias no incluyo las finalidades, porque en el fondo ambos exploran e interrogan la realidad con la intención de comprenderla y buscan e inventan signos para representarla”*.

Es fundamental indagar las diferencias de identidad e imaginarios entre unos y otros. *“La yuxtaposición de niños y artistas es ventajosa cuando trabajamos sobre sus procesos y los ponemos lado a lado, mientras por el contrario, la comparación*

de los productos acabados lleva a equívocos y a evaluaciones distorsionadas [...] También surgen errores cuando se comparan los gestos gráficos de los niños con los de los artistas. Solo son parecidos: cuando los niños ven una cosa, el gesto gráfico que usan para representarla puede ser muy sintético, como si cogiesen la esencia del sujeto representado; a menudo, los gestos gráficos de los niños tienen una inmediatez singular y muy expresiva, mientras que en los adultos, esta inmediatez es fruto de un proceso de consciencia cultural y técnica, de pruebas y elecciones” (Vecchi, 2013, pp. 253-254).

También Dolci (2013, pp. 31-35) nos habla de respetar estas diferencias por lo que respecta al arte teatral: *“Los niños hacen cosas muy similares a lo que entendemos por teatro... Los niños asumen continuamente en sus juegos la identidad de otros, se colocan en contextos lejanos e imaginarios, deformando el curso del tiempo a su gusto, y a veces se disfrazan [...] Hay una gran similitud entre los juegos de los niños y lo que hacen los actores: se sitúan en el centro de la atención, utilizan objetos de forma diferente a la que están destinados... Esta proximidad no debe hacernos olvidar las diferencias [...] Generalmente, los adultos, aunque se disfracen y jueguen no siente fluir por dentro una identidad distinta a la propia con la misma intensidad [...] El adulto finge para parecer otro, mientras que el niño finge para ser otro.”*

En algunas escuelas del estado español son típicos los proyectos tipo de *“Pintando como Picaso”* o *“Soy Miró”*. En estos proyectos, después de ver reproducciones o exposiciones de algunos artistas, se les pide a los niños y niñas que pinten con

los gestos parecidos e imitativos de esos artistas. Una vez más, el adulto, aunque sea culto y sensible, es situado por encima de la cultura de la infancia. A los niños y niñas se les vuelve a someter a una pasividad de copia, disfrazada de creatividad. No estoy diciendo que los niños y niñas no puedan disfrutar del arte. Es muy importante el contacto directo con las obras, con catálogos o libros de arte para ampliar las posibilidades del imaginario infantil. Hasta ahí todo correcto. Como dice Dewey (2003, p. 277), a raíz del encuentro con la obra de arte: *“Nos lleva más allá de nosotros mismos para encontrarnos a nosotros mismos”*.

El problema llega cuando al niño le damos un modelo a imitar. Los volvemos a considerar vasos vacíos. Otra cosa es que mi cultura artística me lleve a ver, con mayor sensibilidad y reconocimiento, los grafismos infantiles. Es cierto que no puedo evitar, ante algunos dibujos infantiles, ver en las líneas, puntos, manchas o composiciones ciertos *“kandinskys”*. Vasili Kandinsky, mi artista favorito, me descubre la importancia de la gramática del alfabeto sonoro de los gestos gráficos. De esto hablaré también con posterioridad. Esta formación me lleva a fascinarme más, apreciar y dar valor interpretativo a algunos grafismos infantiles para entrar en diálogo empático con ellos y con su creador, pero nada más... ni nada menos.

La apreciación estética me lleva -una vez más- a detenerme contemplativamente y a escuchar la voz de un niño de doce meses, que esta semana, con sus ojos, volvía a interrogarme y demandarme -sin juzgarme- un tipo de relación que también quiero construir coreográficamente cuando le

vuelva a cambiar el pañal con respeto (Hoyuelos et al., 2012); la misma consideración que cuando le limpio los mocos (Hoyuelos, 2014). No olvidemos que el arte está en esa normalidad rica que juega en todos los rincones de la escuela y la calle.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2009). *Iniciativas para la educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis doctoral.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Alberti, R. (1991). *A la pintura*. Madrid: Círculo de lectores.
- Bachelard, G. (1994). Los ensueños sobre la infancia. En Abrams, J. (Ed.). *Recuperar el niño interior* (58-72). Barcelona: Kairós.
- Barcena, F., & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bebchuk, V. (2011). La posición de no saber en la escuela infantil. *Tarbiya*, (42), 39-50.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.
- Buitrago, A. (Ed.). (2009). *Arquitecturas de la mirada*. Madrid: CDL.
- Cabanellas, I. (1980). *Formación de la imagen plástica*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Cabanellas, I. (1989). *Expresión plástica en las escuelas infantiles*. Pamplona: Itaka.
- Cabanellas, I. (1990a). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid: Universidad Complutense.
- Cabanellas, I. (1990b). *Orden, desorden y organización espacial en las expresiones plásticas infantiles*. Huarte de San Juan, 2. Pamplona (separata).
- Cabanellas, I. (1993). Análisis de imágenes plásticas infantiles: una lectura entre la certeza y la duda. *Arte, individuo y sociedad*, (5), 21-50.
- Cabanellas, I., & Hoyuelos, A. (1994). *Mensajes entre líneas*. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona.
- Cabanellas, I. (1995). Los estereotipos, una forma de contaminación cultural. *Revista Infancia*, (32), 29-31.
- Cabanellas, I. (1998). *Momentos. Cantos entre balbucesos*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Cabanellas, I. (1999). Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares. *Revista Infancia*, (55), 29-31.
- Casas, F. (2002). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Darwin, Ch. (2009). *Autobiografía*. Pamplona: Laetoli.
- Dewey, J. (2003). *El arte como experiencia*. México: Multimedia.
- Dolci, M. (2013). *Garabatos teatrales*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Focillon, H. (1983). *La vida de las formas y elogio de la mano*. Madrid: Xarait.
- Garcés, M. (2009). Visión periférica. Ojos para un mundo común. En Buitrago, A. (ed.). (2009). *Arquitecturas de la mirada*. Madrid: CDL, 77-96.
- Ghirri, L. (2014). *Lezioni di fotografia*. Reggio Emilia: Quodlibet.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Temas de hoy.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: Graó.
- Groenen, M. (2000). *Sombra y luz en el arte paleolítico*. Barcelona: Ariel.
- Hoyuelos, A. (1997). Sobre las fichas y los libros de texto. *Diario de Noticias*, 23 de septiembre.
- Hoyuelos, A. (2002). Los placeres, Malaguzzi y el dibujo infantil. *Aula de infantil*, (8), 12-13.
- Hoyuelos, A. (2014). La pedagogía del moco. *Revista Infancia*, (143), 18-19.
- Hoyuelos, A., et al. (2012). El cambio de pañal en la formación inicial y permanente. *Revista Infancia*, (136), 20-25.
- Juanola, R. (2015). La mochila invisible. *Revista Infancia*, (151), 5-10.
- Kandinsky, V. (2005). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma.
- López, M., et al. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe.
- Lowenfeld, V. (1965). La importancia del arte para la educación. En Freeman, F. N., et al. (Ed.). *Psicología de las materias escolares y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Maho, Y. (2014). "Feng Shui" y arquitectura occidental. El caso de Josep Antoni Coderch. Trabajo de fin de máster realizado en la Universidad Politécnica de Catalunya.
- Marzal, J. (2011). *Cómo se lee una fotografía*. Madrid: Cátedra.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruozzi, M. (2015). La grafica al nido. En Vecchi, V., & Ruozzi, M. (Ed.). *Mosaico di grafiche, parole, materia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Valéry, P. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.
- Vecchi, V. (2004). I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. En Vecchi, V., & Giudici, C. *Bambini, arte, artista* (137-143). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- Wilson, E. (2012). *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate.



Iniciar proyectos, innovar en la acción, trazar rutas, articularnos con otros, reconocer al otro, escucharnos, aprender de nosotros y de los otros, intercambiar experiencias, saberes y prácticas artísticas, contener emociones, tensiones, apreciaciones y percepciones para crecer, proponer, y creer en nuestro equipo, ha sido la fuerza de un proyecto que ha llegado para quedarse en la ciudad de Bogotá.

A lo largo de estos años han confluído diversos aportes de muchos artistas, profesionales de diferentes disciplinas, expertos nacionales e internacionales, que han sido partícipes de este sueño llamado Tejedores de Vida, personas que desde sus saberes y prácticas han dispuesto nuevos

diálogos y perspectivas. Artistas que han transformado sus propias prácticas para reconocer la voz y el ser del arte en la primera infancia.

La ciudad celebra y agradece la entrega y compromiso social de los equipos que han participado en este importante proyecto en sus primeros años de implementación.

Quienes hoy conformamos los equipos de Tejedores de Vida, estamos seguros que lograr la presencia del arte en la primera infancia, instala un derecho que restaura la visibilización y escucha de nuestros ciudadanos menores de seis años, hasta hace tres años excluidos de la oferta artística y cultural de la ciudad.

Agradecimiento a todos los tejedores de vida 2013, 2014 y 2015

COORDINADOR GENERAL

Carlos Mauricio Galeano Vargas

EQUIPO ADMINISTRATIVO

Carolina Ardila Guzmán - Coordinadora
Andrea Rodríguez Rodríguez - Contratación
James Castiblanco Cruz - Procesos
Juan Felipe Fonseca Loaiza - Informes
Santiago Murcia Roa - Contratación
Sergio Alejandro García Pulido - Materiales
Valentín Salazar Cruz - Auxiliar Mensajería
William Molano Bernal - Informes

EQUIPO DE CONTENIDOS Y CIRCULACIÓN

Ángel Castañeda Suárez - Coordinador Circulación
Juan Camilo Franco Hernández - Coordinador
Contenidos
Jorge Enrique Quesada Medina - Apoyo

EQUIPO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

Olga Lucía Olaya Parra - Coordinadora
Inti Andrés Bachman Matiz - Asesor
María Consuelo Gaitán Clavijo - Asesora
María Paula Atuesta Ospina - Asesora
Natalia Cuitiva Castillo - Apoyo Operativo
Sergio Giovanni Díaz Hernández - Asesor

EQUIPO DE ACOMPAÑAMIENTO ARTÍSTICO TERRITORIAL

Adrián Fernando Sánchez Salamanca
Adriana Lucía Anillo Martínez
Adriana Rocío Delgado Romero
Alba Mercedes González Sánchez
Andrea Echeverri Flórez
Angélica María Belmonte Culman
Arnulfo Gamboa Mejía
Darío Alejandro Moncayo Zarama
Diana María Egas Argoti
Karen Julieth Merchán Julio
Karen Liseth Pardo Cardozo
Laura Victoria Orozco Castillo
Manuel Andrés Ramos Castro
María Camila Cuevas Sánchez
Néstor Alexander Neuta Zabala
Rafael Ricardo Ortiz Villamizar
Robinson Ávila Aldana
Yeny Liliana Marulanda Arévalo

EQUIPO DE ESPACIOS ADECUADOS

Liliana Martín García - Coordinadora
Carolina Ruiz Barragán - Apoyo Operativo
Diana Alejandra Granada Granada - Adecuaciones
Físicas
Heriberto Cañón Giraldo - Técnico
Jairo Alberto Cabrera Lamprea - Auxiliar
Jersson Ibañez Velázquez
John Alexander Vela Tibocha - Apoyo
José Luis Bonilla Martínez - Apoyo Intervenciones
Artísticas
León Felipe Jiménez Infante - Intervenciones
Artísticas
Luis Alejandro Luzardo Amaya - Apoyo
Marcos Alberto Gamba Gamba - Técnico
Olga Lucía Duque Aparicio - Gestión Espacios
Oliverio Castelblanco Castelblanco - Apoyo
William Armando Arias Algarra - Auxiliar

GUÍAS DE LOS ESPACIOS ADECUADOS

Alba Piedad Aguirre Porras
Alejandro Bohórquez Rodríguez
Ángela Ramírez Jara
Angie Tatiana Roa Rivera
Anyela Artunduaga García
Ariel Salas Sinarahua
Cesar David Puentes Valero
Cheryl Mayerly Corredor Gutiérrez
Cielo Ospina Díaz
Claudia Patricia Dueñas Ortiz
Darwin Leonardo Cárdenas Gallego
Eliana Paola Varela Barreto
Fabián Ernesto Clavijo Ramos
Fabián Humberto Martínez Díaz
Fanny Marulanda González
Gilma Esperanza Guzmán Fernández
Héctor Yair Gutiérrez Molano
Jeisson Andrés Martínez Otálora
Jimmy Calderón Alzate
Juan Carlos Celis Rodríguez
Juan Sebastián Ríos Alzate
Juana Carolina Pinzón Fonseca
Karen Julieth Montoya Delgado
Kelly Jhoyana Cuartas Ramos
Linda Mendoza Ramirez
Lorena Rodríguez Linares
Luis Ángel Carvajal Monroy
Luis Ángel Espitia Anaya
Luz Helena Castro Arango
María Angélica Facundo Díaz
María Camila Arias Carreño
María Eugenia Acevedo Jiménez
Melissa Scarpeta Castillo
Nelcy Cecilia Patiño Rincón
Raúl Montaña Rojas

Sandra Milena Soracipa Buitrago
Valeria Forero Rubio
Víctor Eduardo Jaramillo León
Yodi Aguilar Martínez
Yupanqui Prieto Orjuela

ARTISTAS INTERVENCIONES ESPACIOS ADECUADOS

Adan Fariás
Alejandra Forero
Bryan Acevedo
Camilo Casasbuenas
Cristina Achury
Cristina Ruiz
Danzantes Industria Cultural
Elkin Torres
Juan Diego Gálvis
Luis David Cáceres
Marcela González
Octavio González
Óscar González
Oswaldo Rincón
Paulo Merchán
Rebeca Rocha

EQUIPO DE GESTIÓN TERRITORIAL

Solange Pachón Zorro - Coordinadora
Ángela Mayerly Campos Hurtado - Gestora
Arnulfo Velasco Garzón - Gestor
Clara Ximena Marroquín García - Gestora
Diego Alexander Caicedo Rodríguez - Gestor
Erika Viviana Barreto Gutiérrez - Gestora
Francy Paola Álvarez Vera - Gestora
Guiver Andrés Sabogal López - Gestor
Juana Orduz Roncancio - Gestora
Natalia González Orozco - Gestora
Sandra Milena Morales Melo - Gestora
Santiago José Piñerua Naranjo - Gestor
Wilson Valencia Ariza - Gestor

EQUIPO DE ARTISTAS COMUNITARIOS

Alejandra Méndez Tashko
Alejandra Muñoz Márquez
Alejandro Suarez Varón
Andrea Alayón Guevara
Andrés Ardila Sánchez
Andrés Camilo Contreras Bolívar
Andrés Daza Pulido
Andrés Galeano Cobaleda
Ángela María Orozco González
Astrid Johanna Sabogal Cañas
Astrid Morón Orjuela
Blanca Yaneth Aldana Garzón
Brayan Esteban Aguilar Cruz


Brayan Steven Sierra Rodríguez
Briget Noremis Vargas Robalino
Camila Andrea Luna Lozano
Camila Matallana Fierro
Camilo Restrepo Fogarassy
Carlos Alberto Cruz Gómez
Carlos Alberto Ramírez Amaya
Carolina Latorre Rojas
Carolina Rodríguez Aguirre
Catalina Contreras Rodríguez
Christian David Cely Morales
Cindy Yurany Herrera Velandia
Dahiana Naranjo Bogotá
Daniel Camilo Cabrales Rayo
Daniel Fernando Tocarruncho Coronado
Daniel Forero Guzmán
Daniela Jael Crespo Becerra
Daniels Angulo Castiblanco
Danilo Esteban Moreno Castañeda
Danny Reyes Pataquiva
Dayana Martínez Achury
Dayana Molina Cruz
Derly Rocío Cabrera Rodríguez
Diana Carolina Mancipe Ruiz
Diana Carolina Palacios Sáenz
Diana Esperanza Benavides Huertas
Diana Katherine Pirela Quitian
Diana Marcela Martínez Marín
Diana Marcela Pedreros Méndez
Diana Moreno Cardozo
Diana Paola Betancourt Aguilar
Diego Felipe Rubio Pinzón
Diego José Filella Guzmán
Duvan Córdoba Caicedo
Edgar Huertas Parada
Eduardo Caraballo Sandoval
Elizabeth Parra Sandoval
Elvis Merchán Julio
Estefanía Camacho
Fabián Clavijo Ramos
Fabián Quimbayo Jaramillo
Francy García Piñeros
Freyman Camilo Abril Gómez
Gengler Manuel Castillo Ferreira
Gerardo Coral Narváez
German Enrique Díaz Soto
Gina Verónica Mora Zorro
Giovanni Eduardo Reina Forero
Héctor Ballesteros Puyo
Hernán Alonso Jiménez Díaz
Iván Gómez Ayure
Iván Gutiérrez Mendoza
Jairo Andrés Guluma Cadena
James Murillo Rayo
Jaqueline Portocarrero Calderón

Jasmin Carolina García Hernández
Javier Mauricio Guaqueta Rivera
Javier Steven Orjuela Mendieta
Jazmín Cubillos Rodríguez
Jean Pool Stiven Sánchez Pineda
Jeimy Johanna Velásquez Rubiano
Jennifer Paola Vega Castro
Jenny Alexandra Garzón Moreno
Jenny Movilla Vergara
Jenny Solaque Cubides
Jessica Molano Rodríguez
Johan Andrés Gallego De Los Ríos
Johanna Luna Lozano
Juan Camilo Porras Ortiz
Juan Carlos Lemus Ávila
Juan Esteban Tumay Achagua
Juan Guillermo Hidalgo Melo
Juan Miguel Manrique Ayala
Juan Nicolás Rodríguez Hernández
Julián Álvarez Beltrán
Juliana Fandiño Cepeda
Julieth Carolina Cuervo Pompeyo
Julieth Parra Cardona
Karen Alexandra Reina Lugo
Karen Chicango Palacios
Karen Lorena Palacios Méndez
Katherín Yisell Arizmendi Amórtegui
Katherine Alexandra Muñoz Espitia
Kelly Johanna Sánchez Quintero
Lady Liliana Copete Monroy
Leidí Johana Romero Puerta
Leidy Tatiana Bulla Velásquez
Leidy Yasmid Patiño Rincón
Lida Soraya Aguirre Rueda
Lina María Novoa Sierra
Lina Nieto Briceño
Lina Saavedra Cajamarca
Linda Nathalie Moreno Escobar
Liz Carolain Porras
Lizeth Yurany Aguiar Medina
Luis Alfonso Díaz Fuentes
Luis Carlos León Páez
Luis Fernanda Guzmán Daza
Luisa Urrego Suarez
Magnolia Romero Guerra
María Andrea Chiguasuque Bustos
María Angélica Suarez González
María Del Pilar Rincón Perilla
María José Tafur Serrano
María Nelly Galvis Corzo
Marisol Padilla Banquez
Martha Lucia Bernal Cortina
Marylin Mendoza Muñoz
Maryury León Castro
Mauricio Riaño López

Mauro Felipe Tolosa Sánchez
Mayerli Stefany Garay Escobar
Melina Correa León
Meydy Tatiana Caicedo Tafur
Mónica Yaneth Otálora Rodríguez
Nancy Consuelo Cortes Matamoros
Natalia Cabrera Cárdenas
Natalia Díaz Morales
Natalia Paola Duque Lara
Natalia Paola Duque Lara
Natalia Vanessa Velásquez Orduz
Nathaly Alexandra Cifuentes Hernández
Nelson Zapata González
Nury Lizzeth Riaño
Oscar Mauricio Díaz Moreno
Plinio De Jesús Hurtado Hurtado
Rodrigo Amaya Pedraza
Rosa Ángela Bello
Rosalba Velasco
Rosmary Cangrejo Martínez
Ruth Milena Olivella Ríos
Sandra Carolina Moreno Palacio
Sandra Liliana Monzón Amaya
Sandra Marcela Concha Contreras
Sandra Milena León Rojas
Sandra Patricia Martínez Ochoa
Sergio Barrios Martínez
Sharon Yesenia Rodríguez Hernández
Sonia Andrea Luque Cortes
Stella Vivas Cañón
Stephanía Lozano Pérez
Tatiana Consuelo Arias Florian
Verónica Chavarro Sandoval
Verónica Sandoval Castro
William Piracun Benavides
Xiomara Martínez Alfonso
Yamile Hernández Valderrama
Yeimy Carola Ortiz Lizarazo
Yenny Paola Forero Romero
Yohana Alexandra Gutiérrez Melo
Yurany Prieto Orjuela
Yuri Ginet Vega Barriga

Síguenos en:

www.Creciendoconkike.Com

 Creciendoconkike

 Crececonkike

FOTÓGRAFÍAS:

Andrea Alayón
Andrés Daza
Arnulfo Gamboa
Camila Luna
Christian Cely
Claudia Dueñas
Claudia Palacio
Cristina Ruiz
Derly Cabrera
Diego Filella
Fabián Hernández
Fanny Marulanda
Jasmín García
Javier Gallego
Javier Guaqueta
Johana Romero
Johanna Luna
Johanna Sánchez
Juan Franco
Karen Pardo
Laura Orozco
León Felipe Jiménez
Liliana Marulanda
Linda Mendoza
Luisa Urrego
Milena Olivella
Raúl Montaña
Yupanqui Prieto

INTRODUCCIÓN:

Pág. 11, Liliana Marulanda. IDARTES
Pág. 19, Johanna Luna. IDARTES
Pág. 21, Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 24, (1) Diego Filella. IDARTES
Pág. 24, (2) Christian Cely, Jasmín García. IDARTES
Pág. 24, (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 24, (4) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 25, (5) Milena Olivella. IDARTES
Pág. 25, (6) Juan Franco. IDARTES
Pág. 26, (1) Juan Franco. IDARTES
Pág. 26, (2) Raúl Montaña. IDARTES
Pág. 27, Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 28, Fabián Hernández. IDARTES
Pág. 29, Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 30, Fabián Hernández. IDARTES
Pág. 31, Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 33, Fabián Hernández. IDARTES
Pág. 35, León Felipe Jiménez. IDARTES
Pág. 37, Claudia Palacio. IDARTES

CAPÍTULO 1:

Pág. 45, Karen Pardo. IDARTES
Pág. 47, Juan Franco. IDARTES
Pág. 49, Juan Franco. IDARTES
Pág. 50, Juan Franco. IDARTES
Pág. 53, Juan Franco. IDARTES
Pág. 56, Juan Franco. IDARTES
Pág. 59, Juan Franco. IDARTES
Pág. 67 (1) Juan Franco. IDARTES
Pág. 67 (2) Juan Franco. IDARTES
Pág. 67 (3) Luisa Urrego, Diego Filella. IDARTES
Pág. 67 (4) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 67 (5) Juan Franco. IDARTES
Pág. 67 (6) Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 67 (7) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 67 (8) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 68, Christian Cely, Jasmín García. IDARTES
Pág. 70, Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 72, Diego Filella, Luisa Urrego. IDARTES
Pág. 74, Johanna Luna. IDARTES
Pág. 78, Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 79, Claudia Palacio. IDARTES
Págs. 84 y 85, Linda Mendoza, Fanny Marulanda, Johana Romero. IDARTES

CAPÍTULO 2

Pág. 111, Juan Franco. IDARTES
Pág. 113 (1 a 4) Cortesía de Cristina Ruiz
Pág. 113 (5) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 116 (1 a 3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 116 (4) Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 118 (1 y 2) Diego Filella. IDARTES
Pág. 118 (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 118 (4) Claudia Palacio. IDARTES
Págs. 122 a 127, Claudia Palacio. IDARTES
Págs. 128 a 131, Juan Franco. IDARTES
Pág. 135 (1) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 135 (2) Juan Franco. IDARTES
Pág. 135 (3) Fabián Hernández. IDARTES
Pág. 135 (4) León Felipe Jiménez. IDARTES
Pág. 136 (1) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 136 (2) Juan Franco. IDARTES
Pág. 136 (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 136 (4) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 138, León Felipe Jiménez. IDARTES
Pág. 139 (1) León Felipe Jiménez. IDARTES
Pág. 139 (2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 141 (1 - 2) Diego Filella. IDARTES
Pág. 141 (3) Claudia Palacio. IDARTES

Pág. 145 (1) Christian Cely, Jasmín García.
IDARTES
Pág. 145 (2) Diego Filella. IDARTES
Pág. 145 (3) Christian Cely, Jasmín García.
IDARTES
Pág. 145 (4) Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 148, Arnulfo Gamboa. IDARTES
Pág. 151 (1) Javier Gallego. IDARTES
Pág. 151 (2) Linda Mendoza, Fanny Marulanda,
Johana Romero. IDARTES
Pág. 151 (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 152 (1) Juan Franco. IDARTES
Pág. 152 (2) Linda Mendoza, Fanny Marulanda,
Johana Romero. IDARTES
Pág. 152 (3) Juan Franco. IDARTES
Pág. 153, Juan Franco. IDARTES
Pág. 154 (1) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 154 (2 - 3) Juan Franco- IDARTES
Pág. 155 (1) Christian Cely, Jasmín García.
IDARTES
Pág. 155 (2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 157 (1) Juan Franco. IDARTES
Pág. 157 (2-3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 157 (4-5) Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 159, Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 161, Luisa Urrego, Diego Filella. IDARTES
Pág. 162 a 165 Diego Filella, Luisa
Urrego. IDARTES
Pág. 167, Johanna Sánchez, Laura
Orozco. IDARTES
Pág. 168 (1) Derly Cabrera. IDARTES
Pág. 168 (2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 169 (1) Diego Filella. IDARTES
Pág. 169 (2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 171 (1) Diego Filella, Luisa Urrego.
IDARTES
Pág. 171 (2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 171 (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 171 (4) Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 171 (5) Yeny Liliana Marulanda. IDARTES
Pág. 172, Diego Filella, Luisa Urrego. IDARTES
Pág. 175, Linda Mendoza, Fanny
Marulanda, Johana Romero. IDARTES
Pág. 177, Diego Filella. IDARTES
Pág. 179 (1) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 179 (2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 179 (3) Juan Franco. IDARTES
Pág. 179 (4) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 179 (5) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 180 (1) Diego Filella, Luisa Urrego.
IDARTES

Pág. 181 (1 a 6) Javier Guaqueta. IDARTES
Pág. 181 (7 a 9) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 182 (1 a 5) Christian Cely, Jasmín García.
IDARTES
Pág. 182 (6) Johanna Luna. IDARTES
Pág. 182 (7) Linda Mendoza, Fanny Marulanda,
Johana Romero. IDARTES
Pág. 182 (8) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 183, Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 184 (1 y 2) Juan Franco. IDARTES
Pág. 184 (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 185 (1 y 2) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 185 (3 a 5) Claudia Dueñas. IDARTES
Pág. 185 (6 a 9) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 186, Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 187 (1) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 187 (2) Yupanqui Prieto. IDARTES
Pág. 187 (3) Juan Franco. IDARTES
Pág. 187 (4) Andrea Alayón, Camila Luna.
IDARTES
Págs. (188 a 191) Andrea Alayón, Camila Luna.
IDARTES

CAPÍTULO 3

Pág. 196 (1) Diego Filella, Luisa Urrego.
IDARTES
Pág. 196 (2 y 3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 200, Diego Filella. IDARTES
Pág. 201 (1 y 2) Juan Franco. IDARTES
Pág. 201 (3) Claudia Palacio. IDARTES
Pág. 201 (4) Diego Filella. IDARTES
Pág. 206 (1) Diego Filella. IDARTES
Pág. 206 (2) Juan Franco. IDARTES
Pág. 206 (3) Diego Filella. IDARTES
Pág. 206 (4) Claudia Palacio. IDARTES
Págs. (209 a 213) Johanna Sánchez, Andrés
Daza. IDARTES

ILUSTRACIONES:

Jersson Ibañez
León Felipe Jiménez
Luis Alejandro Luzardo

Pág. 14, Jersson Ibañez. IDARTES
Pág. 43, Jersson Ibañez. IDARTES
Pág. 61, Jersson Ibañez. IDARTES
Pág. 89, León Felipe Jiménez. IDARTES
Pág. 231, Luis Alejandro Luzardo. IDARTES



creciendo **con** **Kike**.com

Idartes
Instituto Distrital de las Artes



BOGOTÁ
HUMANANA