



Memorias de la
práctica artística en Nidos:

Abordaje de niñas y niños con discapacidad



NIDOS
arte en primera infancia



INSTITUTO
DISTRITAL DE LAS ARTES
IDARTES

BOGOTÁ

Alcaldía de Bogotá

Claudia Nayibe López Hernández
Alcaldesa de Bogotá

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Nicolás Francisco Montero Domínguez
Secretario de Cultura, Recreación y Deporte

Instituto Distrital de las Artes - Idartes

Catalina Valencia Tobón
Directora General

Astrid Liliana Angulo Cortés
Subdirectora de las Artes

Carlos Mauricio Galeano Vargas-Machuca
Subdirector de Equipamientos Culturales

Leyla Castillo Ballén
Subdirectora de Formación Artística

Adriana María Cruz Rivera
Subdirectora Administrativa y Financiera

Programa Nidos - Arte en Primera Infancia

Paola Andrea López Wilches
Responsable General

Carolina Ardila Guzmán
Responsable Administrativa

Olga Lucía Duque Aparicio
Laboratorios Artísticos

Michelle Lozano Uribe
Acompañamiento artístico territorial

Ana María Cuenca Córdoba
Gestión territorial

Arnulfo Velasco Garzón
Circulación

Camilo José Pérez Torres

Contenidos

Alba Piedad Aguirre Porras

Alejandro Baquero Sierra

Edgar Ernesto Moreno López

Lizeth Yurany Aguiar Medina

Luz Helena Rubiano Figueredo

Loreane Milena Prado Martínez

Equipo de sistematización

Andrómeda Robin Catalina Contreras

Diseño y Diagramación

Diego José Filella

Fotografía

Oficina Asesora de Comunicaciones

Yinna Alexandra Muñoz

Asesor de Comunicaciones

María Barbarita Gómez

Coordinación editorial

Tania Alejandra Calderón Ramírez

Corrección de estilo

Daniel Camilo Vargas Barrios

Ilustración

© Instituto Distrital de las Artes - Idartes

Octubre de 2020

Idartes

contactenos@idartes.gov.co

contactenos.nidos@idartes.gov.co

www.idartes.gov.co

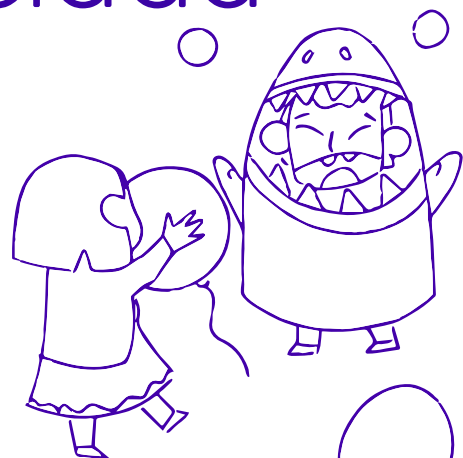
Conmutador (571) 379 5750

Carrera 8 No. 15-46

Bogotá D. C.

Colombia

Memorias de la
práctica artística en Nidos:
Abordaje de niñas y niños
con discapacidad



Introducción



El Programa Nidos - Arte en primera infancia, del **Instituto Distrital de las Artes - Idartes**, ha desarrollado experiencias artísticas para niños y niñas de 0 a 6 años desde 2012. Su objetivo principal ha sido garantizar los derechos artísticos y culturales de las niñas y niños de primera infancia desde la gestación a través de una metodología conocida como Experiencias Artísticas (EA). Una EA es una oportunidad única para jugar, un viaje de exploraciones sensoriales, un encuentro con las artes audiovisuales, las artes plásticas y visuales, la danza, la literatura, la música y el teatro. De tal forma, la EA es un organismo vivo donde se mezclan transversalmente todas estas disciplinas artísticas. Estas atenciones se ofrecen en todas las localidades de Bogotá mediante encuentros familiares, atención en jardines y colegios, laboratorios artísticos de creación y eventos de circulación donde asisten niños y niñas en compañía de madres, padres, adultos cuidadores y maestras para compartir y disfrutar a través de las artes.

Dado el proceso de implementación de las EA a lo largo de los años, dentro del Programa surgieron preguntas sobre cómo se han abordado con calidad y pertinencia diferentes condiciones o situaciones de las personas o temáticas de interés para los artistas y, en este caso, en particular sobre las niñas y niños con discapacidad que han sido atendidos. Este ejercicio se dio a conocer al interior de Nidos como **Memorias de la práctica artística**, consistió en una sistematización colaborativa para reconocer qué se ha hecho en estas atenciones con EA, cómo se ha hecho y las lecciones aprendidas para la creación artística y los procesos de gestión territorial entre los años 2017 y 2019, ya que se contaba con información reciente y más organizada.

Para lograr el objetivo de sistematización, se tomaron dos fuentes de información: las documentaciones de la experiencia artística hechas por los artísticos comunitarios (AC) durante las EA y las entrevistas semiestructuradas a gestores territoriales y AC sobre el proceso de articulación, planeación e implementación de las EA. Las documentaciones

fueron aportadas por diferentes artistas que indicaron que habían trabajado con niñas y niños en condición de discapacidad. De estos textos se recortaron los apartes que indicaban cómo habían trabajado con esta población, y las respuestas de la misma, para ser llevados a una hoja de trabajo de Google Drive. Cada recorte se identificaba con la información básica de la EA y su sentido y contenido se categorizó a partir de un ejercicio de microanálisis y según su significado emergente. Además, se incluyeron variables como las edades de las niñas y niños, tipos de experiencia y tipos de discapacidad, buscando conocer las acciones del proyecto y las voces de los artistas frente a esta población. Finalmente, las categorías emergentes se organizaron en categorías emergentes de nivel superior, que permitieron encontrar patrones de covariación y similitudes de sentido de la práctica artística en relación con las respuestas diversas de los participantes de la EA, dadas las provocaciones dentro de la misma. Por su parte, las entrevistas se llevaron a cabo para extraer información más específica sobre el proceso de creación y el desarrollo de las EA, que permitieran capturar los elementos claves que facilitaron u obstaculizaron la atención o cómo se dieron los procesos de gestión y articulación. Se hizo un proceso de organización según el contenido de forma narrativa sin recurrir a las categorías y macrocategorías de las experiencias.

Luego del proceso de análisis de esta información, se construyó este documento con los siguientes apartados:

- Unas nociones básicas sobre discapacidad y alteraciones del desarrollo que permita al lector comprender el marco desde el cual se expresan los hallazgos de esta sistematización.
- Un marco situacional de las atenciones hechas con niñas y niños en condición de discapacidad en el Programa, indicando número de atenciones y distribución territorial.
- Un apartado sobre gestión y articulación que acerca a los procesos de organización y

diálogo con las maestras y las instituciones, que como primera media permiten y enlazan la labor de las atenciones y las direcciones que estas deben tomar. También, cómo preparan al territorio para conocer los tipos de discapacidad de la población con la que se trabajará.

- En un gran apartado de hallazgos de orden artístico en el que el eje de organización de la información fueron los tipos de discapacidad, es decir, las formas particulares en que las niñas y niños reaccionaban a una propuesta artística que se diseñaba para ellos.
- Dado el interés del Programa por el tema de las nuevas masculinidades en el cuidado de la primera infancia, se incluye un apartado sobre el rol de los cuidadores masculinos y su rol en la creación y fortalecimiento de interacciones con sus hijas e hijos. Se espera abordarla de forma más consciente en cómo los AC se relacionan y perciben el proceso de inclusión.
- Necesidades y fortalecimiento, las cuales surgieron de las entrevistas con los diferentes actores y la revisión de las sistematizaciones que generaron una serie de sugerencias y apuestas para el Programa.



Discapacidad y alteraciones del desarrollo

La Organización Mundial de la Salud - OMS ha definido la discapacidad como “*toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano*”. Es importante establecer que la noción de normalidad depende de factores normativos y, por lo tanto, sociales y culturales que pueden modificarse a lo largo del tiempo según la ausencia o presencia de recursos de los propios contextos y de quienes participan en ellos. Es decir, la discapacidad y el impacto de la misma está sujeta a varios aspectos que varían y que no necesariamente se mantienen en el tiempo.

Para realizar un acercamiento al concepto de discapacidad, es importante diferenciar entre los aspectos de minusvalía, deficiencia y discapacidad. Según la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDD) de la OMS, estas se diferencian en cuanto a que la deficiencia hace referencia a la pérdida permanente o temporal de una función corporal y/o fisiológica asociada a un factor físico, sensorial o psíquico, mientras que la discapacidad, a partir de la aparición de una deficiencia, está determinada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto y por lo que en este mismo se determina como normal o patológico. Por su parte, la minusvalía se asocia a la desventaja de la persona con respecto al grupo al que pertenece y a lo que se espera de su desempeño según diferentes aspectos como la edad, el sexo, el momento del curso de vida, entre otros.

Deficiencia es, según la OMS, toda pérdida o anormalidad, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida de una extremidad, órgano o estructura corporal, o un defecto en un sistema funcional o mecanismo del cuerpo. La deficiencia supone un trastorno orgánico, que produce una limitación funcional que se manifiesta objetivamente en la vida diaria. Se puede hablar de deficiencias físicas, sensoriales, psíquicas. De acuerdo con lo

anterior, el ambiente y los recursos que en él se encuentran son determinantes en el impacto de la deficiencia y en el desarrollo de una discapacidad. La persona puede encontrar los recursos propios y del entorno para sobrepasar los obstáculos o pueden generarse barreras que impidan lograr su inclusión y participación.

Según la OMS, las personas con discapacidad tienen menos probabilidad de acceder a una educación de calidad y a vincularse laboralmente. Se plantea también que los costos económicos para abordar su situación, desde el sector salud, incrementan con respecto a una persona que no tiene discapacidad, lo cual agudiza la escasez de recursos. Abordada puntualmente la discapacidad en la población de primera infancia, es importante reconocer los conceptos de *rezago en el desarrollo* y *alteraciones del desarrollo*, pues el primero hace referencia al estado en el que la niña o el niño no alcanza el desempeño esperado en el momento de desarrollo en el que se encuentra, pero no está por fuera de los estándares determinados como anormales, mientras que cuando se da una alteración en el desarrollo, las capacidades esperadas según sexo y edad sí se encuentran por debajo de los estándares establecidos como acordes.

Es importante matizar que la discapacidad podría no detectarse desde el inicio de la vida, sino que podría aparecer a medida que las niñas y niños crecen, o que podría aparecer por falta de atención oportuna a las necesidades del desarrollo infantil. En este sentido, es necesario hablar de rezagos en el desarrollo que pueden encontrarse de manera recurrente en la población infantil y puede ser inadvertido por cuidadores y adultos que estén en constante contacto con el niño o niña. Los factores que lo determinan son multidimensionales, sin embargo, es necesario resaltar que el ambiente cumple un factor fundamental en el desarrollo y potenciación de habilidades, y pueden ser determinantes para la superación de aquellas dificultades que inciden en un bajo desempeño en diferentes áreas. Los estímulos e información provenientes del hogar cumplen un papel fundamental en el desarrollo de procesos cognitivos, comunicativos y socio-afectivos, siendo este escenario el contexto primario de interacción en esta etapa del curso de vida. Es así como los elementos que retan las capacidades emergentes de los niños y las

niñas cuidadas provienen de los escenarios escolares, culturales y sociales, contribuyendo en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Se establece que hay una alteración en el desarrollo cuando se ven comprometidas dos a más áreas de funcionamiento del individuo relacionadas a los procesos mentales (percepción, atención, memoria, lenguaje, inteligencia, entre otros), interponiéndose en la adaptabilidad del niño o la niña en el medio en el que se desenvuelve. La afectación a partir de esta alteración puede tener diferentes niveles de impacto y, según esto, se requieren diferentes modalidades de intervención y abordaje. En general, se reconocen que las alteraciones pueden darse a nivel sensorial, motor (físico), psicosocial, cognitivo o una combinación de las anteriores.



Registro de atenciones a niñas y niños con discapacidad

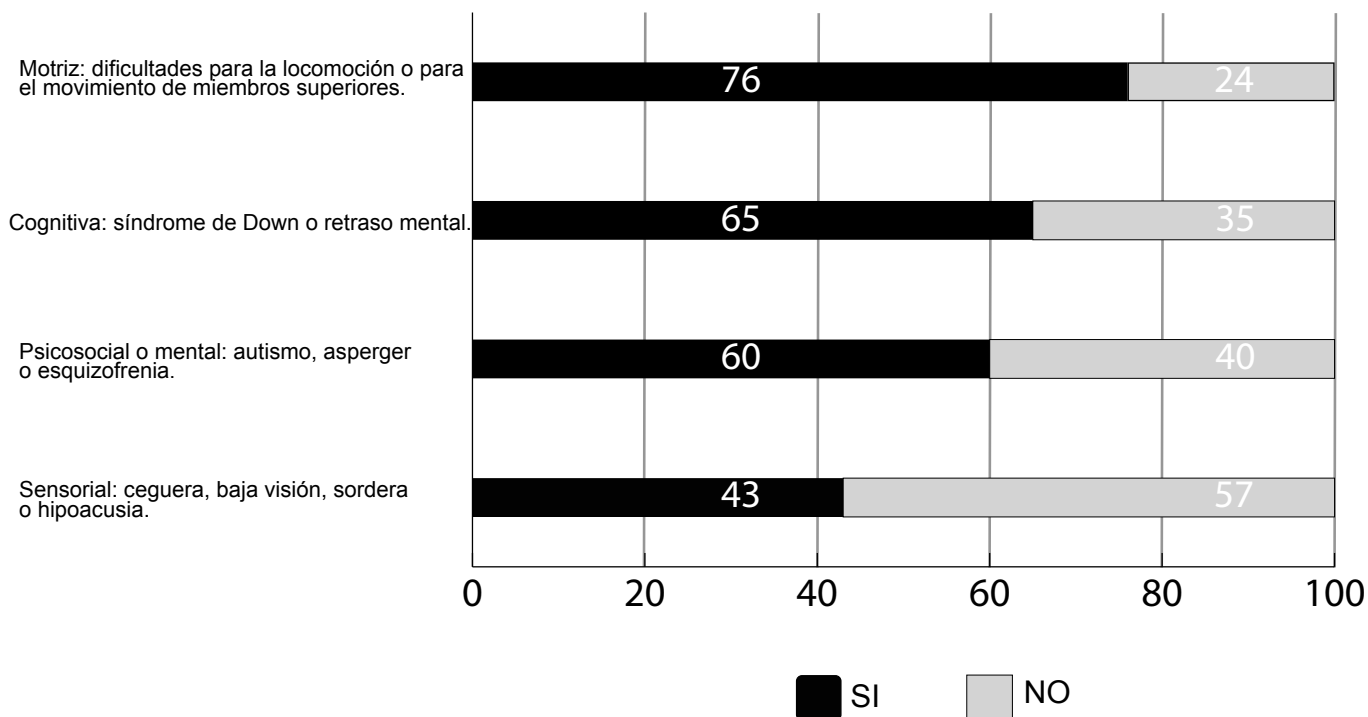
En los años 2016 y 2017, el registro de las atenciones se hacía contabilizando cada una de las atenciones hechas en las modalidades de Atención por encuentros grupales y por Circulación. Por lo tanto, no se puede estimar el total de niñas y niños atendidos. En los años 2018 y 2019, el Programa Nidos ha atendido con experiencias artísticas para la primera infancia en las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá. Se observa que en estos dos años el porcentaje de niñas y niños con discapacidad fue del 0,48%. De acuerdo con el reporte de metas, no se recoge información sobre el tipo de discapacidad, no obstante, según el reporte de las sistematizaciones artísticas, se indica que se han atendido niñas y niños con discapacidad cognitiva, motriz, sensorial y psicosocial.

Año	Total niños atendidos	Total niños con discapacidad atendidos	Porcentaje total de atención de niños con discapacidad
2018	83.902	402	0,48
2019	91.798	440	0,48

De acuerdo con el reporte de metas de los años 2018 y 2019, las localidades donde hay mayor porcentaje de atención de niñas y niños con discapacidad son Rafael Uribe Uribe (0,8), Kennedy (0,8), Usaquén (0,7) y Engativá (0,7). Por su parte, las localidades en las que se dio menor porcentaje de atención de niñas y niños con discapacidad fue Antonio Nariño (0,0), La Candelaria (0,0), Los Mártires (0,3), Teusaquillo (0,2), Tunjuelito (0,3), Usme (0,2), San Cristóbal (0,3), Barrios Unidos (0,2) y Santafé (0,2).

Localidad	Total 2018	Total atenciones a NN con discapacidad 2018	Total 2019	Total atenciones a NN con discapacidad 2019	Total	Total de atenciones con NN con discapacidad	Porcentaje
Kennedy	8.878	81	11.512	85	20.390	166	0,8
Rafael Uribe Uribe	5.245	69	4.623	13	9.868	82	0,8
Usaquén	2.259	13	3.850	27	6.109	40	0,7
Engativá	6.092	43	6.644	49	12.736	92	0,7
Chapinero	1.151	5	825	6	1.976	11	0,6
Suba	7.605	37	7.021	48	14.626	85	0,6
Ciudad Bolívar	8.647	42	9.515	61	18.162	103	0,6
Sumapaz	141	2	173	0	314	2	0,6
Bosa	6.319	37	9.999	50	16.318	87	0,5
Fontibón	3.537	16	5.302	16	8.839	32	0,4
Puente Aranda	3.227	18	1.826	1	5.053	19	0,4
San Cristóbal	5.567	4	6.167	27	11.734	31	0,3
Tunjuelito	1.380	0	2.553	10	3.933	10	0,3
LosMártires	2.255	11	2.293	2	4.548	13	0,3
Santa Fé	5.655	5	5.578	16	11.233	21	0,2
Usme	4.897	4	5.714	13	10.611	17	0,2
Barrios Unidos	7.597	10	5.016	13	12.613	23	0,2
Teusaquillo	1.403	5	1.358	0	2.761	5	0,2
La Candelaria	804	0	668	3	1.472	3	0,2
Antonio Nariño	1.243	0	1.161	0	2.404	0	0

En los encuentros grupales, particularmente en **Ámbito institucional**, la mayoría de las duplas se enteran que hay niños con alguna discapacidad al iniciar la experiencia artística, en algunas ocasiones, se enteran al final o incluso varias experiencias después, dado que a veces la discapacidad o rezago en el desarrollo no es tan visible y no hay un diálogo previo entre los artistas, la maestra y el gestor territorial. Es de notar que en una encuesta a los artistas comunitarios, 3 de cada 4 informa tener experiencia de trabajo en Nidos con niñas y niños en condición de discapacidad, sin embargo, se reporta que puede haber subregistro por no contar con diagnóstico oficial, por las dificultades en el manejo del sistema de información o porque se identifican a las niñas y niños en condición de discapacidad como tales luego de que se ha caracterizado toda la población del jardín. Finalmente, de acuerdo con el tipo de discapacidad, los AC reportan que en el Programa han trabajado más con niñas y niños en condición de discapacidad motriz o física y menos con discapacidad sensorial.





Experiencias artísticas documentadas en Nidos con niñas y niños en condición de discapacidad

Los AC del Programa identificaron 71 documentaciones artísticas de 12 experiencias artísticas que fueron leídas para encontrar los aspectos comunes y comprender qué se privilegiaba en el trabajo con esta población. Las experiencias artísticas fueron desarrolladas entre 2017 y 2019 en las localidades de Barrios Unidos, Ciudad Bolívar, Fontibón, Kennedy, Los Mártires, Rafael Uribe Uribe, Suba y Teusaquillo. Se reconoce que la mayoría de las veces las experiencias no se crean para las niñas y niños con discapacidad y alteraciones del desarrollo. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, solo cuando se desarrolla la EA, los AC se dan cuenta de la presencia de la población con discapacidad. En este caso, las experiencias se mantienen igual para provocar las interacciones que se dan entre los niños y con ello poder establecer las modificaciones necesarias para los siguientes encuentros. Se observa que, cuando el grupo de discapacidad está identificado previamente, la planeación se hace de manera específica y se propone hacerla con la participación del acompañante artístico territorial. Igualmente, se ha pedido el apoyo del Equipo artístico-pedagógico (EAP) para tener las herramientas necesarias que permitan abordar desde lo artístico-pedagógico las diversas discapacidades, puesto que a lo largo de la trayectoria del Programa son pocos los espacios en los que se han realizado fortalecimientos en estas áreas.

A partir de esta recopilación, se hizo un ejercicio de microanálisis teniendo en cuenta cómo estaban formuladas las intenciones artísticas y su relación con las ambientaciones, los materiales y los referentes. Gracias a este proceso, se encontró una asociación de las experiencias en 4 grupos que se describen a continuación:

En el primer grupo de experiencias se observa una apuesta por **la exploración y apreciación que tiene una poética inspirada en el saber ancestral de las comunidades indígenas**. De tal suerte, aparecen hilos narrativos que

incluyen elementos como la relación con la tierra, la siembra y la cosecha, prácticas ancestrales del cardado de lana y las manifestaciones artísticas propias como la danza, la música y la narración oral. Se generan instalaciones y ambientaciones para la vivencia con los sentidos y la interacción de los niños y niñas con los dispositivos, los materiales y el predominio de colores como el café, mostaza, negro y rojo, aunque a veces aparecen otros colores. También, se observa la introducción de objetos con forma geométrica delimitada, que busca evocar lo narrado y facilita también su manipulación con seguridad por parte de las niñas y los niños. Todo esto se da en el marco simbólico generado por la descripción de los elementos, las orientaciones, los diálogos y la dramaturgia de la experiencia. Los referentes que se tienen en cuenta en estas experiencias hablan de elementos arquitectónicos, la perspectiva ecológica de nuestra relación con el ambiente, los otros y nuestra historia, la geometría, la gestación y varios referentes históricos sobre los indígenas muiscas y quechuas.

Un segundo grupo de experiencias implica **experiencias que apuestan por elementos de la educación STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), ya que buscan combinar elementos de arte y ciencia en un mismo espacio**. Se encuentra, por ejemplo, el abordaje del fenómeno de la descomposición de la luz, los seres del reino *fungi* o el movimiento de los planetas en el Sistema Solar. En este sentido, se aprecian sendas instalaciones y ambientaciones que crean escenarios de alto contraste para dar contexto a los temas abordados, esto se logra a partir de telas blancas o negras y juegos con linternas, celofán y otro tipo de papeles. Además, se configuran ambientaciones sonoras con música electrónica, o de otros géneros, con un marcado patrón de repetición del pulso y poca melodía. La reacción esperada de los niños es que jueguen en el espacio, interactúen con diferentes dispositivos y exploren. Es importante que la exploración acá no sea solo entendida como un acto motor, como acercarse y manipular para obtener estimulación en diferentes canales sensoriales, sino que se comprenda como un ejercicio de atención y de agencia de las niñas y niños sobre su entorno para generar hipótesis y experimentos que permitan comprobarlas. La exploración también es un acto cognitivo.

En este caso, la mayoría de los referentes son de orden científico o de STEAM; también hay canciones y algunos referentes plásticos para la creación de dispositivos y, en menor medida, referentes de danza, literatura y pedagogía

El tercer grupo de experiencias artísticas **busca provocar, a través del juego y la interacción con personajes, títeres y arrullos, la exploración de espacios intervenidos con elementos sonoros que despierten y permitan a los niños diversas posibilidades de contemplación del sonido y su vibración.** En este tipo de experiencias se juega con la idea del vacío a través de las instalaciones suspendidas del techo, hechas con telas de color blanco. Además, se usan tarros de lata, guantes de látex, sombrillas, plástico en tiras, tela quirúrgica y cáscaras de pistachos. Estas experiencias usan la investigación de los propios artistas como referentes haciendo alusión a las reacciones de las niñas y niños a los diferentes dispositivos. También, hay unos referentes musicales.

Finalmente, el cuarto grupo tiene una combinación especial entre **la narración de historias infantiles y la creación plástica en un espacio especialmente ambientado. Se observa una instalación inspirada en relatos literarios infantiles, susceptible a ser explorada e intervenida por los asistentes a la EA.** Del mismo modo, se evidencia la disposición de objetos como tizas, objetos de madera para construcción de imágenes bidimensionales y tridimensionales por parte de las niñas y niños y sus adultos cuidadores. Es evidente el uso de espacios vacíos adecuados con tela o plástico negro y blanco. Dentro de los materiales también aparece el papel, el cartón y las lecturas de libros o las hojas sueltas. En una de las experiencias, los materiales penden del techo, en otra aparecen en el piso, pero en todas aparecen lentamente para que las niñas y niños se enfoquen en la narración. Aquí se privilegian los libros ilustrados como referentes, aunque también aparecen referentes musicales, pedagógicos y de las artes plásticas.



¿Qué encontramos en el proceso de atención a niñas y niños con discapacidad?

Gestión y articulación

De acuerdo con las entrevistas a los gestores territoriales, se informa que el proceso de gestión y articulación implica un acercamiento con las instituciones en las que ellos programan una visita inicial con la dupla de artistas asignada. Este primer encuentro, además, permite hacer una caracterización de la población. En este diálogo con la coordinadora del jardín o modalidad de atención, se recoge la información general de la institución y se indaga sobre las particularidades de la población, si hay niñas y niños con discapacidad, se recoge información sobre ellos, o se pregunta si cuentan con apoyo en las aulas de acuerdo a las necesidades específicas de los niños para ser tenidas en cuenta dentro de la planeación de la experiencia artística. Esta visita inicial, y la base de datos de niñas y niños de la institución, dan una información cualitativa y cuantitativa que se va nutriendo durante el proceso de atención mensual, ya que el conocer los niños y niñas permite responder de forma pertinente a sus cualidades y necesidades. En relación con esto, Mónica Rodríguez, AC del Programa, comenta que no es posible completar la información cuando falta el diagnóstico porque los padres no cuentan con él o este se encuentra en proceso, aunque es más difícil que llegue por el escalonamiento de la información.

En los territorios se atienden niños y niñas con diferentes discapacidades inmersos en diferentes grupos de entorno institucional o familiar, teniendo en cuenta la caracterización poblacional que hacen los gestores. En estos casos, no suele ser más de un niño por salón. En otras ocasiones, hay instituciones donde la frecuencia de niñas y niños en un aula es mayor, lo que requiere alianzas y articulaciones para un abordaje oportuno y adecuado. Uno de los principales aliados es la estrategia Entre

Pares, un proceso de apoyo a la inclusión para la primera infancia con discapacidad, donde las niñas y niños en condición discapacidad viven su cotidianidad con otros niños de su misma edad sin ningún tipo de alteraciones en los mismos espacios.

Un ejemplo de este proceso se dio en el año 2018 en el *Jardín Infantil Argelia* (Kennedy) de la Secretaría Distrital de Integración Social - SDIS junto al Instituto Nacional para Sordos - INSOR, donde implementaron un plan piloto con la creación de un aula especializada bilingüe y multinivel para la atención de niños sordos de la zona sur de Bogotá, que propone complementar el jardín, y visceversa, en un ejercicio sistémico. Esta aula tenía, además de insumos técnicos, un recurso humano compuesto por un profesor sordo, una educadora especial oyente y contaba con una capacidad para 15 niñas y niños sordos. La articulación para la atención a cargo de Francy Álvarez se dio unos meses antes, pero la primera atención se realizó en el mes de mayo, lo que permitió a la dupla, Mónica Rodríguez y Kelly Cuartas, indagar con anticipación sobre la discapacidad, adaptaciones a la experiencia necesarias para la atención a la población específica y dialogar con la maestra titular del aula para construir algunos acuerdos. En un primer momento, la experiencia se implementaría en compañía de los dos maestros del aula y se dividió en dos momentos. Los niños sordos entran solos a reconocer el espacio y acercarse a los dispositivos. En un segundo momento, con cerca de 10 niños y niñas sin discapacidad de otros niveles que comparten la experiencia artística con ellos. Dentro del jardín, todas las niñas y niños oyentes y no oyentes pasan por el aula y aprenden lengua de señas, además, tenían ubicados letreros en diferentes lugares del jardín como parte de una inclusión a la inversa, es decir, incluirnos en sus lenguajes más no incluirlos en nuestro lenguaje.

Otro ejemplo de las articulaciones se dio en 2019 en el *Jardín Infantil La Manuelita* (Suba). Se contactó a la educadora especial de la estrategia *Entre Pares* que acompañaba al jardín, ya que se observó que tenían en casi todos los niveles una niña o niño con discapacidad. Se desarrolló un encuentro con

los AC de Suba y el equipo de *Entre Pares* para comprender las características de cada niño y se vio la necesidad de realizar un trabajo territorial con la estrategia porque en la mayoría de jardines se detectó por lo menos una niña o niño con discapacidad. Se agendó un encuentro con las educadoras especiales de la estrategia y se hizo el envío previo de la planeación y el cronograma de cada jardín para que hicieran algunas recomendaciones teniendo en cuenta las discapacidades de los niños de cada uno de estos espacios y acompañaran la experiencia. También, las educadoras se comprometieron a realizar encuentros entre el educador y la dupla para entender las individualidades y compartir hallazgos, articular la estrategia en todas las localidades y discutir el tema en las diferentes mesas intersectoriales. La articulación con la estrategia también posibilitó la activación de rutas para completar la información de diagnósticos faltantes.



Articulación y participación con maestras

En general, el acercamiento a las maestras se da al inicio de la atención, aunque en algunas ocasiones se logra un diálogo previo que permite tener un panorama más amplio de los grupos y de las características específicas donde hay niñas y niños con discapacidades que aportan elementos a la hora de planear. En las instituciones, además de la información oficial, es decir, sobre los diagnósticos de los niños, las maestras hablan de casos que se encuentran en estudio por sospecha, allí ellas ven características en niñas o niños que las hacen creer que hay alguna discapacidad y le solicitan diagnóstico a las familias.

De acuerdo con Omar Bustos, acompañante artístico territorial, las maestras son un apoyo muy importante para el desarrollo de la EA, especialmente con los niños en condición de discapacidad, ya que los conocen, tienen claras sus posibilidades, actitudes y aptitudes, por ello es muy importante hacer equipo con ellas. En muchas ocasiones, las maestras mantienen viva la experiencia el resto del mes y así es más fácil la intervención de Nidos, sin embargo, en otras ocasiones se convierten en un limitante de la exploración por temores de diferente índole: (1) porque el diagnóstico no es tan claro y la maestras se sienten inseguras sobre lo que pueden hacer las niñas y niños y lo que no; (2) por solicitud de los papás que quieren evitar que sus hijas e hijos se lastimen; (3) o porque hay muchas niñas y niños en una sola aula, entonces la posibilidad de explorar es limitada. Cuando las maestras ven a las niñas y niños en las EA, reportan que descubren sus capacidades en diferentes área del desarrollo, amplían su visión y valoran el arte como parte importante de la educación inicial y lo incluyen dentro de sus prácticas pedagógicas.

Habitualmente, se comenta que en el área artística las maestras están dispuestas a aprender y piden ayuda o sugerencias, preguntan sobre los orígenes de las experiencias y los materiales, repican en ocasiones las EA o parte de ellas. Igualmente, participan en las planeaciones, la selección de temáticas, toman

ideas de los dispositivos, especialmente de aquellos que tienen éxito con los niños durante la experiencia, y aportan elementos importantes para la investigación sobre la creación.

Por su parte, las educadoras especiales del programa Entre Pares acompañaban individualmente la experiencia y provocan mayor exploración en las niñas y niños. Con ellas se logró un diálogo constante, lo que permitió compartir información de cada niño y generar aprendizajes de las diferentes discapacidades y sus múltiples posibilidades, ya que hacían sugerencias más puntuales sobre su corporalidad y la potencia de las materias, materiales y los objetos, según cada caso. En una retroalimentación posterior a la experiencia, se entendió que algunas niñas y niños, dependiendo de su discapacidad, necesitaban más tiempo para su adaptación, por ello en algunas ocasiones se alargaba la experiencia o el niño asistía dos veces seguidas, comenta Ximena Marroquin, gestora territorial. Las educadoras especiales apoyaron la revisión de los dispositivos y sus posibilidades para los casos específicos, ayudando a los AC a estar más conscientes de la interacción de las niñas y niños con los dispositivos y los personajes, y a agudizar la observación de las exploraciones puntuales. Así desarrollaron un acompañamiento individual durante la EA.

Atenciones a niñas y niños con discapacidad sensorial: sordera e hipoacusia

“La discapacidad sensorial es una discapacidad de uno de los sentidos y, por lo general, se utiliza para referirse a la discapacidad visual o auditiva; sin embargo, los otros sentidos también pueden desarrollar discapacidades: ceguera, pérdida de visión, sordera y pérdida de audición, discapacidades olfativas y gustativas (incluyendo anosmia, que es una incapacidad para oler), discapacidad somatosensorial (falta de sensibilidad al tacto, calor, frío, y dolor), y trastornos del equilibrio son sólo algunas discapacidades dentro el rango de la discapacidad sensorial”¹.

1 <https://www.naric.com/?q=es/content/selecciones-del-biblioteca-discapacidades-sensoriales>

El Programa ha realizado experiencias artísticas con la participación de niñas y niños sordos que han arrojado aprendizajes e información importante sobre dispositivos, materias, materiales, relaciones entre pares, con adultos, y alianzas estratégicas que pueden potencian la labor de Nidos y la forma en que el arte incide en esta población. Este proceso parte de un diálogo con las maestras y educadores especiales de los niños de cada jardín, que es de gran importancia, ya que es clave para una planeación con materiales e intenciones que se vean reflejados en la interacción de los niños y niñas.

La pregunta sobre la discapacidad está presente y se investiga constantemente, pero es muy importante reconocer las especificidades de cada niño o niña, ya que cada uno tiene sus propias capacidades, tiempos y formas en que aborda la experiencia. Esto muestra la importancia de un acercamiento a las niñas y niños antes de iniciar la atención para que desde la primera experiencia se implementen propuestas especiales que los incluyan. En este sentido, el arte como forma de expresión busca ampliar esa posibilidad de comunicación y relación con el otro desde lenguajes diversos para todos, niñas y niños con o sin discapacidad, que les permitan vivenciar la experiencia desde cualquier punto de partida. Esta inclusión se hace mediante actividades pedagógicas para que aprendan con los demás y no como los demás, lo que supone una inclusión estratégica mediante una relación entre pares con niños con y sin discapacidad, que multipliquen estas formas de lenguaje, exploraciones y procesos.

En las instituciones son importantes las aulas especializadas donde asisten niñas y niños con discapacidad o sin ella, por ello en el Aula especializada bilingüe, del Jardín Argelia, la apuesta consistió en que todos los niños del jardín pasarán por el aula y compartieran con los niños sordos mediante una relación horizontal. Los oyentes y no oyentes aprendían el lenguaje de señas, se comunicaban de forma verbal, gestual y corporal. Para las AC, Kelly Cuartas y Mónica Rodríguez, fue fundamental incluir estos lenguajes en su repertorio e implementarlos durante las experiencias para lograr una buena comunicación con todas las niñas y niños oyentes y no oyentes.

Mediante estas experiencias, se comprendió que era necesario entender los tiempos de exploración de los niños y niñas discapacitados, lo que generó algunas acciones puntuales: en el *Aula especializada bilingüe del Jardín Argelia* se implementó, por sugerencia de la maestra, un tiempo inicial de la experiencia únicamente con los niños sordos para crear un momento de familiarización de ellos con los dispositivos, luego ingresaban las otras niñas y niños oyentes del jardín, esto les permitía a los niños una mayor exploración. En la localidad de Suba, en el *Jardín La Manuelita*, se alargaba la experiencia o se permitía que el niño con discapacidad asistiera a dos experiencias seguidas para que tuviera el tiempo de explorar y disfrutar a su ritmo.



Algunos hallazgos de este proceso de sistematización artística muestran la importancia de la comprensión de algunas materias como la luz, el color y el sonido desde un ejercicio artístico multidisciplinar que abarque múltiples canales sensoriales:

“Para que podamos llegar a todos los sentidos del niño, por lo general procuro que haya más de un lenguaje artístico para poder llegar a los niños con discapacidad. Ya cuando uno conoce al niño, uno ya lleva algo especial para él: un dispositivo artístico, un material, un objeto, canción, sonido, algo que potencie o algo que haya visto en la primera experiencia que haya capturado su atención”

Rodríguez, M. 2018.

Del mismo modo, esto se evidencia en la experiencia llamada *Sin Fin*, donde se utilizan diferentes lenguajes artísticos, literatura y oralidad, a través de la lectura de *Un libro* de Hervé Tullet, una instalación bajo techo de tela con perforaciones circulares y un túnel de tela cosido a este -llamado Cielo roto-, elementos táctiles, piso plástico con círculos de colores y texturas variadas, una propuesta sonora con un parlante y música de videojuegos -la banda sonora del video juego Circus-, que envolvía y activaba varios sentidos mediante su habitar.

En cuanto a lo sonoro, el uso de instrumentos, acompañado de objetos y dispositivos que produzcan sonido o vibración, es importante para potenciar la capacidad sensible que las niñas y los niños tienen. En la EA *Into Mar 2* de 2018, por sugerencia de la maestra, las AC utilizaron un ukelele y bombas de inflar, las cuales transmitían muy bien las vibraciones mediante el contacto del globo con su cuerpo. Allí, la manipulación de los instrumentos permitió elementos para investigar sobre otros materiales similares. Además, las AC entendieron que podían utilizar instrumentos diferentes al tambor, usado por la mayoría de los artistas. Durante 2019, en la EA *Cromania*, las AC utilizaron música nórdica y sonidos vikingos que provocaron en el grupo, incluido el niño con discapacidad, un momento de relajación. Catalina Saavedra, artista comunitaria, plantea que se debe utilizar música o sonoridades con diversas intensidades que no generen demasiados sobresaltos ni energía exacerbada, buscando así una estimulación escalonada.

El uso de personajes con juegos corporales, o la animación de objetos como títeres, genera mucho interés a todos los niños y lo convierte en un elemento incluyente porque despierta mucha curiosidad en todos, adultos y niños. Esto se presenta con el uso de las manos como lenguaje de señas para oyentes y no oyentes. El personaje de Rayo, de la experiencia llamada *Cromania*, que manejaba un lenguaje mediante el movimiento corporal desde el gesto y la postura con un aspecto monocromático, generó una cercanía con un niño en específico:

“José Emmanuelle, que tiene autismo en un espectro alto, por primera vez se conectó con

nuestra presencia. Cuando apareció Rayo, generó impresión en todos los niños que se agruparon contra la pared, sin embargo, José se le acercó naturalmente, tocó su rostro e incluso le dio un beso”

Saavedra, C. & Silva, E. 2019. Sistematización Artística Cromania. Suba.

Las EA se presentan 3 veces de forma mensual. Este proceso de repetición también involucra una serie de transformaciones a lo largo del trimestre, mediado por el uso diferente que le dan las niñas y los niños con discapacidad a los materiales y la resignificación que le atribuyen a estos, lo que inspira la creación de nuevos dispositivos y objetos, como en los siguientes ejemplos:

“Ana María fue una niña que atendimos junto con mi compañera Kelly en Bellavista en 2018. Ella tenía varias cosas. Tenía parálisis cerebral, problemas de vista y audición. A ella le gustaban las tiras para agarrarlas, ella inspiró unos penetrables que hicimos con tiritas, le gustaba meterse y girar alrededor. Este dispositivo igual lo usamos después con todos los niños, entonces, nosotras vimos que a través del tacto y de materiales muy delgados generaba más de una percepción”

Rodríguez, M. 2020, entrevista.

“La nube marduka, por su color brillante ante la luz y estar suspendida en el espacio, lo que generaba era un juego incansable entre empujarla y jalarla, en suma con los papelitos de colores que estaban dentro de ella. José Emmanuelle se entretiene mucho y, al salir, generaban un juego de lluvia de colores”

Silva, E. 2020, entrevista.

“En la experiencia artística, su exploración se enfocó principalmente en el mecer, los juegos de equilibrio y las texturas o superficies acolchadas. Su maestra asegura que su visión se enfoca más al piso, por lo que su atención se enfocó en el suelo de plástico con puntos de colores, donde arrodillada pasaba su mano en repetidas ocasiones para coger los puntos. Luego, cuando se agregó uno de los elementos del gimnasio del jardín en forma de O, Ana se metió en el círculo y disfrutó del mecer que proponía la artista activando el círculo. Pasó el resto de la experiencia allí”

Cuartas, K. & Rodríguez M. 2018. Sistematización Artística de la experiencia Sin Fin, Kennedy.

“Se hizo necesario indagar un poco más sobre los elementos cotidianos en nuestro quehacer, nuevas formas de contar las historias, de leer los cuentos, de expresión corporal y gestual, comunicarse de diferentes formas, con sentidos diferentes al auditivo. En la lectura de “Un libro”, ella entiende las insinuaciones corporales que se proponen para la lectura del cuento, Alejandra repite y comunica lo que estaba viendo a su maestra que lee el cuento para ella en lengua de señas. Durante toda la experiencia ella entiende, sin el uso de palabra hablada, que tiene que compartir con los niños oyentes y no oyentes que participan de la experiencia artística”.

Cuartas, K. & Rodríguez M. 2018. Sistematización Artística de la experiencia Sin Fin, Kennedy.



Ejemplos de atención a niños con discapacidad psicosocial

La discapacidad psicosocial, a pesar de que no es nueva, es una de las más olvidadas y desatendidas, y está considerada como “invisible” debido a que no se puede detectar a simple vista. Actualmente, la Convención sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, de las Naciones Unidas, reconoce que hay limitaciones en las personas que presentan disfunciones temporales o permanentes para relacionarse consigo mismo y con los otros, y para realizar una o más actividades cotidianas. Algunos de los diagnósticos que se incluyen frecuentemente en esta categoría son depresión, trastorno de ansiedad, psicosis, trastorno bipolar, esquizofrenia, trastorno esquizoafectivo y trastorno dual. En el caso de la población infantil, se encuentra con frecuencia el Trastorno del Espectro Autista (TEA), un trastorno generalizado del desarrollo de origen neurobiológico en el que los niños, en su mayoría son varones, manifiestan una afectación directa en procesos comunicativos, de socialización e imaginación. Estos niños y niñas presentan dificultad para compartir intereses o hacer contacto visual y se involucran en acciones repetitivas, ecolalias y mutismos o silencios voluntarios.

En Nidos, los artistas han creado adaptaciones de algunas experiencias, o apuestas en las experiencias, para hacer de estas un escenario propicio para que los niños del espectro se acerquen a las diferentes manifestaciones de las artes. Por ejemplo, en la experiencia artística *Cromania*, de la localidad de Suba, los AC llevaron una instalación que permitió acercar los niños a la ciencia desde una narración acerca de cómo nació el arcoíris. Emanuele, un niño de 4 años, se sorprende con la instalación monocromática y el negro profundo que incita misterio en el personaje Rayo. José Emanuele, Gerard Herrera, Juan Pablo, José María, entre muchos otros niños y niñas, son los nombres de quienes renuevan y resignifican las experiencias artísticas desde sus otras formas de ser y estar en el mundo, niños con TEA que se ven impactados de manera positiva e incluyente con las apuestas de los artistas del Programa Nidos.

En las sistematizaciones aparecen los resultados de unas búsquedas interesantes respecto a lo sonoro, ya que los artistas componen pistas propias o hacen uso de material poco convencional con sonidos nórdicos y vikingos que permiten una riqueza de frecuencias. Actualmente, existen los métodos de entonación, GIM, Nordoff-Robins y Tomatis, presentándose como alternativas sonoras para estos niños y niñas con discapacidad. Edison Silva, artista del Programa Nidos, sugiere el uso de sonidos *“que no irrespeten su comodidad y armonía con el entorno, pero que a su vez vislumbran juego, asombro e incertidumbre”*.

Se aprecia cómo el color se convierte en un lenguaje artístico en el que se expresan intereses particulares desde la monocromía de la ambientación y el contraste entre ciertos estímulos que sobresalen entre diferentes gamas de color usadas. Esta resulta llamar la atención en niños y niñas con TEA que se interesaron e hicieron contacto con la experiencias a partir de su propuesta plástica. Igualmente, los AC recurren al uso de texturas visuales y táctiles que provocaron una exploración sostenida con la mirada y las manos. Aparentemente, entre más suave, hay más disfrute por parte de las niñas y niños participantes.

A partir de la familiarización con la ambientación monocromática, y la puesta en escena tranquila con provocaciones respetuosas y no intrusivas, los niños dejan de ser espectadores alejados de la puesta en escena, observadores abstraídos y recogidos, algunas veces, aparentemente impávidos que paulatinamente se acercan a los objetos y participan de la EA a su manera con el resto del grupo. Se describe que, cuando esto sucede, los niños con TEA pasan de estar en la frontera del salón a ser líderes empoderados de su momento, desplazándose y moviéndose con autonomía. Edison Silva, artista del Programa Nidos, describe que:

“(…) estaba encantado tirando los papelitos hacia arriba una y otra vez. También, se detenía más que los otros niños y niñas a observarlos muy cuidadosamente. Recuerdo que los colocaba a contraluz usando el dispositivo de “Solaris” para verlos una y otra vez”

Silva, E. 2019. Sistematización artística Cromania, Suba.


La conducta de los niños con TEA puede ser el resultado de los diferentes entornos vitales en donde el niño vive su cotidianidad. Por tal motivo, es importante negociar con la maestra cuáles serán las propuestas que antes, durante la experiencia, y después en el aula, ayudan al proceso de socialización del niño con sus pares. Se reporta que en la EA hay respuestas fugaces que sorprenden a los AC y las maestras, como abrazos, juegos y exploraciones donde el niño pasa de perderse y encontrarse a disfrutar su juego, sentir curiosidad y demostrarlo, acercándose al instante de la experiencia y pasando de estar en su propio mundo interior a disfrutar con sus pares que lo rodean, como vemos a continuación:

“José María es un niño con autismo, él siempre ha buscado escapar de las manos de la maestra y llegar al salón, le cuesta compartir con los demás niños y niñas, grita si no se le permite hacer a su disposición o si algún niño intenta jugar con él, o que se le comparta lo que lleva en sus manos. En esta última experiencia, José María sorprendió a sus propios compañeros, pues estuvo en calma durante la experiencia y, según lo contado por una de sus compañeras, quien se acercó a las artistas gritando, nos dejó ver un gran avance. La niña: Amanita, Lepiota, mira, mira, José María compartió conmigo. Mira, sí puede, él aprendió a compartir”

Patiño, N. & Jauregui, L. 2010. Sistematización artística Reino fungi, Barrios Unidos - Los Mártires - Teusaquillo.



Aprendizajes sobre discapacidad cognitiva y sensorial



Se habla de discapacidad cognitiva cuando la niña o el niño muestra serias limitaciones o retraso en sus capacidades intelectuales y en la ejecución de conductas adaptativas al entorno que le rodea. Estas deficiencias cognitivas, a su vez, dificultan seriamente el aprendizaje de competencias y por tanto, el desarrollo integral. Las capacidades intelectuales afectadas en la discapacidad cognitiva son aquellas que intervienen en la adquisición de conocimientos: la atención, percepción, memoria, entre otras. Además, el niño o niña tiene dificultades en tareas de razonamiento y de solución de conflictos y presenta problemas en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, por lo tanto, es menos autónomo que un niño o niña de su misma edad².

Los niños y niñas han participado de las experiencias artísticas provocando en los artistas creadores una búsqueda por afinar y mejorar cada vez más las planeaciones y la preparación e implementación de los dispositivos artísticos, los materiales que usan, las ambientaciones, las temáticas, entre otras, de manera que la exploración sea plena de acuerdo con el interés y la particularidad de cada niña o niño. Se destacan experiencias de orden narrativo y sonoro que se han conectado interdisciplinariamente con el lenguaje teatral y visual, estas experiencias fueron planeadas para un grupo de niños a nivel general, donde la ambientación, los dispositivos artísticos y los personajes se adaptaban sencillamente a las personas que llegaron a explorar.

En el caso de lo narrativo, se encontraron las experiencias artísticas: *Contando, jugando y creando con la dimensión y Dimensiones*, en las que sobresale la interacción que provocó la lectura en relación con las fichas y figuras para la construcción bidimensional y tridimensional. Esto permeó las acciones corporales y la creación de los niños con discapacidad cognitiva, tal y como sucedió con José Libardo Poloche de 4 años, quien desde su propia comprensión de la situación logró llevar a cabo acciones de

construcción a partir de las imágenes del libro y compartir con otros, proponiendo figuras que sirvieron como modelo de imitación para los demás. Del mismo modo, la lectura y la narración intencionada y acompañada de la imagen influyeron positivamente en la ejecución de acciones en los niños con discapacidad cognitiva. Es evidente que una palabra, una figura o un color puede atraer la atención de los niños y niñas, influenciando actos sencillos como mirar, contemplar, escuchar o hasta formas de participación variada en relación con otros participantes. En esto también fue clave la complicidad y la intervención de todos los participantes de la experiencia en pro del aprendizaje colaborativo y el valor del “aquí y el ahora” como factor preponderante que cuestiona las formas tradicionales de relacionarse con el mundo.

Con respecto a lo sonoro, se encontraron dos perspectivas de trabajo abordadas en las experiencias artísticas. Por un lado, tenemos la emocionalidad respecto a lo que evoca el sonido en cuanto a sensaciones y sentimientos. Por otro lado, tenemos la reacción física que como tal incita el sonido en el cuerpo.

La emocionalidad es entendida como aquel sentimiento o alteración del ánimo producida por un hecho, recuerdo o idea que provoca un cambio instantáneo en la persona. El sonido mismo tiene la facultad de generar una reacción determinada en cada cuerpo, lo cual permite configurar variadas reacciones según las características del sonido, como la intensidad, el timbre, el tono, la duración y el medio por el cual se transmite, entre otras.

Teniendo en cuenta esto, encontramos que en la experiencia artística *Cotidífonos* trabajaron el objeto que produce sonido y los títeres como valor potente a la hora de jugar y establecer diálogo con los niños y niñas, donde la interacción se basó inicialmente en el sonido o en el objeto que lo producía, proporcionando inquietudes por el movimiento, la imitación y el vínculo con los “otros” en los niños con discapacidad cognitiva o alteración del desarrollo, por ello hablamos de la emoción como un factor importante que se encontró en algunas de las experiencias artísticas que determinaron cierta particularidad. En este caso, los cotidífonos, objetos sonoros hechos con materiales cotidianos, generaron

2 <https://www.unir.net/educacion/revista/discapadad-cognitiva/>

desde lo sonoro la exploración conjunta de todos los niños, incluyendo los que tenían alguna discapacidad, experimentando momentos de miedo cuando el sonido era muy fuerte o estridente; sorpresa cuando identificaban el elemento que producía el sonido y su textura física, y alegría cuando comprendían y disfrutaban el origen del sonido y su efecto inmediato en el ambiente. Estas emociones, a la hora de jugar con los *cotidiáfonos*, permitieron fortalecer la autonomía, la identidad corporal, la existencia en común y el valor del compañerismo o la amistad entre los niños, quienes desde su exploración propia se relacionaban entre sí y compartían intereses comunes.

Desde la perspectiva de la reacción física del sonido y lo que produce en el cuerpo de los niños que carecen de audición, se encontró el trabajo que realizaron las artistas Mónica Rodríguez y Kelly Cuartas en el aula especializada para niños sordos del *Jardín Infantil Argelia*, quienes indagaron específicamente por las formas de percepción del sonido, jugando esencialmente con las vibraciones de instrumentos de cuerda e incorporando otros elementos complementarios como túneles, penetrables, títeres y cuentos, cuyas palabras eran narradas alternadamente con lenguaje de señas, para lo cual las artistas tuvieron que asesorarse, contar con el apoyo artístico-pedagógico y el de los docentes del aula especializada para aprender algunas palabras y frases de este lenguaje, de manera que se pudiera llevar a cabo en las experiencias como forma de comunicación con los niños y niñas.

Esto ha sido hasta el momento lo más significativo que hemos generado como programa artístico-pedagógico para relacionarnos con los niños y niñas que tienen algún tipo de discapacidad cognitiva o alteración del desarrollo y baja audición, dejando así un precedente de exploración que sirve de base para continuar indagando por las posibilidades narrativas y sonoras que puedan llegar a convertirse en herramientas para fortalecer la comunicación con los niños y así provocar más momentos sensibles que estimulan sus cuerpos a otro tipo de acciones, también, generar más momentos valiosos por la capacidad de expresión que los configuran.

Las experiencias artísticas narrativas y sonoras han fomentado la interacción significativa con el “otro” y la participación igualitaria, donde se desnaturalizan las marcadas diferencias acentuadas por la homogeneidad que instauran las instituciones, por ello es importante seguir fortaleciendo nuestros saberes como artistas teniendo en cuenta las diferencias y las capacidades cognitivas particulares que puedan llegar a tener los niños y las niñas para mediar entre lo que ellos perciben y así potenciar su expresión.



Algunos hallazgos sobre discapacidad física

La discapacidad motora se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras* presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona³.

En general, hay baja cantidad de documentaciones artísticas que indiquen la presencia de niñas y niños con discapacidad física. En estas se resaltó el uso de la instalación mediante la repetición de figuras geométricas con unas armonías tonales que generaran ritmo mediante el color y las texturas. También,

3 <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMotora.pdf>

se buscó que los materiales utilizados tuvieran cualidad percusiva para generar vibraciones accionadas por el movimiento, como plásticos y semillas que mediante el tacto produjeran un relación entre movimiento y sonido, de manera que los niños y niñas tuvieran un diálogo tanto estético como perceptual frente a la noción del sonido, a pesar de su intención principal, que era estimular los sentidos multidireccionalmente. El disfrute y el juego libre, que devienen de la creación artística, fueron momentos de gran importancia.

Desde una mirada artística, para explorar la discapacidad física, los artistas buscaron la posibilidad de ser de cada niño y niña desde sus diferencias particulares, lo que supone una libertad en los tiempos y formas de abordar los objetos y espacios creados. Para ellos, estos objetos y lugares parten de la geometría básica (círculo, cuadrado y triángulo), que permiten un diálogo sentipensante, potenciando los sentidos y las habilidades que cada niño y niña posee. La animación de objetos parte de esa conciencia corporal que desarrollan los artistas para poder comunicar a través del movimiento, de esta manera, la búsqueda de elementos visuales arquetípicos o poéticos, que estimulen esa comunicación verbal y no verbal, son esenciales para representar y generar puntos en común que permitan al niño y la niña sentirse identificados desde la cotidianidad.

Frente a los acercamientos y nociones del espacio, se presentan una suerte de objetos y de instalaciones que permiten a los niños y las niñas esa búsqueda de conciencia corporal desde el habitar y el recorrer, como por ejemplo los túneles que detonan las nociones del adentro y el afuera junto con la percepción de luz y oscuridad, o las superficies con patrones de forma, color y textura, que por la acción del tacto, la visión y el movimiento estimulan el sentido que resulta más atractivo para el niño y la niña. El sonido y la ambientación sonora hacen parte también de las materias que usan los artistas para la creación de espacios inmersivos, ya que el espectro de la discapacidad física es muy amplio y la percepción es igual de variable, entonces, dentro del proceso creativo no se omite ningún sentido, así puede llegar de diferentes formas y ser completo.

En este sentido, la sonoridad busca una inmersión y una estimulación que parte de la ambientación, permitiendo un viaje creativo o la resignificación de los espacios que habitan cotidianamente los niños y las niñas.

En el 2018, durante la experiencia llamada Visconiana, de la localidad de Ciudad Bolívar, que consistía en una instalación y transformación del espacio donde la luz y el brillo generaban una ambientación extraplanetaria, y producía una estimulación sensorial mediante dispositivos de luz y sonido, Luciana, una niña con movilidad reducida, comenzó a dar unos pasos durante la vivencia de esta experiencia: “En esta EA intentaba imitar los movimientos de baile de la AC Madelin, moviendo un pie. Luego, gateó hacia las telas y, apoyándose de ellas, se puso de pie. Ella continuó imitando el baile de la AC”. Estos movimientos corporales, interpretados por el personaje e imitados por la niña, junto con la estimulación visual y auditiva, generaron una respuesta física de movimiento que pudo compartir con sus pares. Esto supone una interacción y un reconocimiento del otro para los niños y niñas, que resulta de la vivencia de la experiencia. Estos juegos y estimulaciones a través del arte detonan la empatía y escucha del otro, como lo mencionan las artistas: *“Luciana accede y se pone de pie sostenida de los brazos de su compañera. Por un tiempo fueron pareja y bailaron hasta que la compañera se cansó un poco y la ayudó a sentarse”*.





La participación de los hombres en las experiencias

De acuerdo con el relato de los artistas comunitarios y gestores territoriales entrevistados, dentro de las EA las niñas y niños responden de forma más evidente o rápida a las instrucciones, provocaciones u orientaciones. Una muestra de esto ocurrió particularmente en la experiencia Contando, jugando y creando con la dimensión, donde la interacción con la palabra y la imagen fue lograda por una de las intervenciones que realizó un artista hombre hacia el niño José Libardo de 4 años con discapacidad cognitiva, quien estaba acompañado de su padre. Aunque los lenguajes literario y visual movieron en el niño la creación, el juego, y las propuestas con el cuento y las fichas, el diálogo con el AC lo convocó a compartir las fichas que intuitivamente había cogido para él solo con otros niños. Los demás niños, al ver lo que José hacía con las fichas en dos dimensiones, imitaron sus figuras.

“Fue así como en el libro “Un Libro” de Hervé Tullet se originó un diálogo con José desde la interacción y el juego. Él se acerca impacientemente para tocar el libro proponiendo diferentes clases de juego a su padre Libardo Carrillo con el objetivo de tocar las imágenes de este. Al salir las fichas de colores, José fijó su atención acogiendo todas las fichas que salían de la caja negra sin permitir que los demás niños/as intervinieran en ese momento. Las demás madres o cuidadores se incomodaron porque el niño reaccionaba de forma apática con sus pares, pero después de un momento, con la intervención de un artista, sutilmente se conversó con José, permitiendo que él fuese a compartir las fichas pasándolas una a una a los demás niños/as”

Guzmán, L. F & Martínez, F. (2017). Suba. Programa Nidos.

Otro aspecto que ha surgido en el proceso de sistematización es el uso del color, ya que culturalmente se ha asociado a las niñas el rosado y a los niños, el azul. Las EA documentadas han aportado un cambio de mirada frente a lo que puede ser femenino o masculino, dado que el arte de por sí promueve la exploración con múltiples posibilidades, donde los colores quedan a la interpretación de quien los observa. En el caso de los niños y niñas de primera infancia, no es sino gracias

a la socialización de género en su familia, comunidad o jardín, que rechazan o aceptan un color. También, se destaca la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y la publicidad en el uso de ciertos colores, tanto en niñas como en niños, que ayudan a crear esquemas rígidos sobre cómo debe ser un hombre o una mujer en el contexto de los padres y de los mismos niños. Se encuentra que en las EA estudiadas, el arte en la primera infancia ha sido fundamental para cuestionar dichos paradigmas, empezando por los artistas, quienes realizan su práctica profesional dentro de un ambiente feminizado, como el de la educación infantil. Se ha visto también que cuando hay un hombre en la dupla de artistas, se percibe como una situación novedosa en las niñas y niños, quienes están más acostumbrados a la profesora que los acompaña constantemente en el jardín infantil.

“Considero que haber compartido esta experiencia artística con un niño como José Emanuel, potencia más nuestras propuestas, las renueva y las resignifica hasta el punto de reflexionar en cada detalle, cada elemento y cada acción que realizamos que tal vez habíamos obviado y no le habíamos sacado todo el juego que tenía. Creo que la relación de Sybilla, Rayo y José Emanuel fue una de las más bonitas si la miramos con lupa, pues fue una relación de amistad. Considero que está rompiendo paradigmas de cómo deben ser los niños y las niñas, incluso cómo debe estar formado un hogar, replanteando los roles que la sociedad ya tiene impuestos para un hombre y una mujer. Considero que algunas experiencias artísticas buscan que los niños y niñas exploren otras maneras de ser y relacionarse con su entorno, entonces, el color azul no es un color de hombres o el rosado es un color de mujeres, sino que pueden ser de ambos con tranquilidad. Es decir, se rompen máximas y se establecen otros modos de ver y ser.”

Silva, E. (2019). Entrevista.

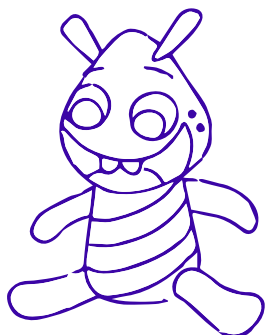
Siguiendo las diferentes fuentes, ha sido destacable el hecho de contar con la presencia de AC hombres, no solo en los jardines infantiles como principal lugar donde se realizan las experiencias artísticas, sino en todos los espacios donde hay niños de primera infancia, en estos lugares también se incluyen a los papás y maestros que acompañan dichos procesos artístico-pedagógicos. También, ha

sido importante la presencia masculina para proponer una reflexión, e incluso transformación, sobre las nuevas formas en las que los hombres participan del cuidado, la crianza, la educación, el hogar y el trabajo. Se observa que el arte ha planteado un cambio de mentalidad, ha desnaturalizado y problematizado lo rutinario, tal y como lo menciona Catalina Saavedra, artista comunitaria de Suba:

“Nidos ha aportado en permitir y proponer que artistas hombres se acerquen a estos espacios que imperativamente son femeninos. Permite que las maestras observen la capacidad de los hombres para el juego, la ternura y los vínculos afectivos con los niños y niñas. Aclaro que esta generación de papás asume una paternidad mucho más involucrada, participan en los procesos de crianza, pero Nidos lo ha aportado desde la libertad del lenguaje artístico, dando modelos de cuidado con nuestros AC hombres y proponiendo experiencias e interacciones donde los hombres se sienten cómodos de participar”.

Saavedra, C. 2019. Entrevista.

En los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, la relación hacia hombres o mujeres se ve intermediada por el tiempo que comparten con ellos y el tipo de relación que se construye más que por el género. No se encontraron hechos relevantes que sugieran alguna diferencia o preferencia en el momento de vivenciar las experiencias artísticas, solo se destaca una apreciación que mencionó la artista Mónica Rodríguez en relación al trato que tienen las “niñas” sordas entre sí, ya que según ellas tienden a ser un poco más bruscas y fuertes en el trato en comparación con otras niñas, dado que carecen de autorregulación física por la ausencia del sonido o hipoacusia, lo cual puede dificultar un poco la adquisición de habilidades que permitan la interacción social y que se manifiesten de la misma forma como se dan en las niñas oyentes de la misma edad.



Fortalecimiento de capacidades en los artistas comunitarios

Es claro para el Programa que los AC cuentan con capacidades artísticas y pedagógicas que les permiten desempeñar su labor, sin embargo, de acuerdo con las entrevistas y las documentaciones, el concepto de discapacidad es un tema en el que no se consideran con la cualificación suficiente, por lo que es una oportunidad de indagación constante para algunos de ellos, quienes en su caminar por el territorio se encuentran con niñas y niños con discapacidad y ven en su hacer artístico la oportunidad de impactar a esta población.

Como Programa dirigido a la primera infancia, Nidos cuenta con la responsabilidad de articularse y propender por el cumplimiento de la política pública en la que se establece que niños y niñas accedan al derecho de disfrutar y participar del arte. Este derecho garantiza, además, que no se den excepciones en su cumplimiento en las diferentes poblaciones. Los equipos internos del Programa y los agentes externos que participan en el mismo, como maestras y agentes educativos, se han visto en la necesidad de generar comprensiones de los escenarios y situaciones particulares que atraviesan los vínculos de niños y niñas, como en este caso lo es la discapacidad. Por esta razón, es importante mencionar cuatro acciones que se han desarrollado en el marco del Programa para aportar sobre este aspecto y que pueden reflejar dicha iniciativa:

1. En la localidad de Suba con el equipo de educadores especiales de la integración social. Allí se socializa la estrategia Entre pares, la cual constituye un proceso de inclusión en donde los niños con discapacidad comparten sin alteración con otros niños en los jardines de cada localidad, *Centros Amar* y en el programa *Creciendo en familia en la ciudad y la ruralidad*.
2. Talleres con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, al cual se le llamó *Rompecabezas de arte: encuentros de transformación pedagógica para la primera infancia*, en el cual artistas del Programa debaten y comparten saberes

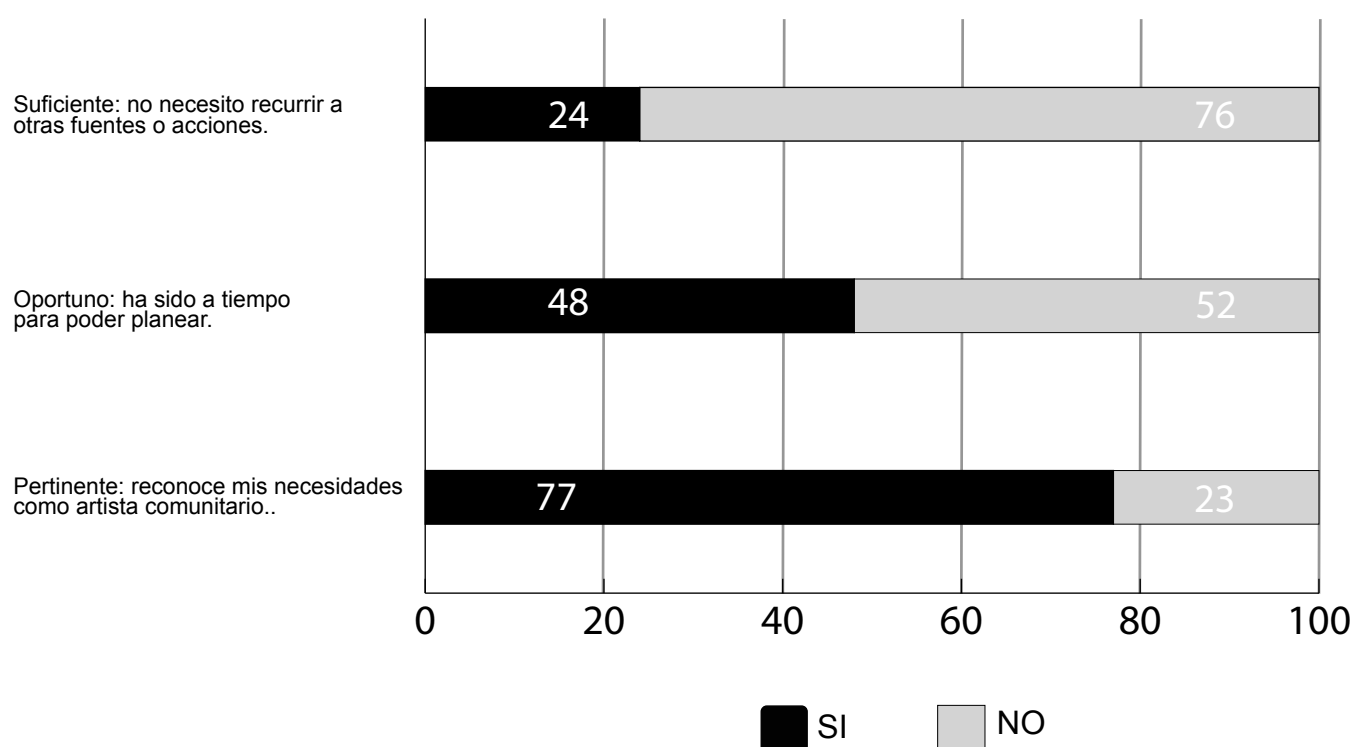
junto a maestras y profesionales de las otras áreas afines. Uno de los talleres que involucró a niños y niñas con discapacidad fue el llamado Dispositivos artísticos para la interacción, con niños y niñas sordos en primera infancia, donde los asistentes reconocían las características, necesidades y particularidades de atención diferencial que tienen las niñas y los niños sordos para concientizar respecto a la creación de dispositivos artísticos para ellos.

3. En el territorio de Kennedy con la experiencia significativa en el *Jardín Infantil Argelia*, donde se encuentra el aula bilingüe, lugar en el que niños y niñas sordos recibieron atención en un aula especializada. En este jardín las maestras y artistas hicieron un proceso contundente de articulación y armonización pedagógica antes, durante y después de las EA para conocer de cerca la historia de vida de los niños y niñas. Del mismo modo, fue importante el diálogo en dupla para hacer de la experiencia artística el momento propicio para indagar respecto a las discapacidades presentes en los grupos de atención, haciendo los ajustes pertinentes en cada experiencia artística. La artista Mónica Rodríguez ve en la experiencia del *Jardín Infantil Argelia* una posibilidad “especializarse en dupla”, de crecer en fortalecimientos específicos para llevar estas búsquedas y conocimientos al hacer sin caer en el ensayo y error constante, sino “potenciando los lenguajes artísticos” que ya se dominan y las propuestas que ya han resultado efectivas para que desde allí se explore y transforme.

4. Un proceso de fortalecimiento técnico liderado por la estrategia *Entre Pares* de la Secretaría Distrital de Integración Social - SDIS a 180 participantes del Programa Nidos. Allí se incluía una revisión histórica del concepto de discapacidad, la identificación de los hitos del desarrollo infantil y las respuestas específicas para apoyar a las personas según el tipo de limitación o deficiencia.



Tras realizarse un balance sobre la perspectiva que tienen los AC respecto a sus recursos para abordar su rol en situaciones en las que tienen contacto con población en condición de discapacidad, los resultados reflejaron que a pesar de que se han dado fortalecimientos técnicos y han sido pertinentes, no es suficiente. Por este motivo, estrategias como las del *Jardín Infantil Argelia* podrían servir como ejemplo para replicarse junto con el acompañamiento artístico-territorial y el Equipo artístico-pedagógico en situaciones específicas que se presenten durante las diferentes modalidades de atención. Se piensa que puede ser una forma de prepararse para una población que, aunque es pequeña, demanda nuevos conocimientos, búsquedas, apertura a la exploración, y la apropiación de las diferentes materias y materiales.



Para concluir, es relevante insistir en que se den los procesos de gestión, articulación y armonización constante con los actores directos del proceso de atención -maestras, artistas, equipo psicosocial y coordinadoras de cada jardín- para que de lo allí discutido se puedan enriquecer los procesos de fortalecimiento artístico-pedagógico en los respectivos territorios, posibilitando el camino hacia nuevas búsquedas y encuentros.

Conclusiones y reflexiones

Son muchas las preguntas que aún quedan sin resolver en el proceso de atención con EA a las niñas y niños con discapacidad, entre ellas cómo se hace la planeación de la EA cruzando la variable *tipo de discapacidad* con la edad de la niña o el niño y cómo toma la decisión el AC de qué priorizar en su planeación teniendo en cuenta los momentos, la ambientación, las materias y los materiales. Del mismo modo, cuáles son los dispositivos que se han creado para responder a las capacidades de las niñas y niños y cómo pueden replicarse en otras experiencias con una población distinta, o cómo se da el proceso de familiarización con las EA según edad, tipo de discapacidad y apoyo de los padres, madres y cuidadores; cómo se va transformando el proceso con la participación infantil y qué beneficios trae en la posibilidades de vivir las artes en los contextos donde transcurre la cotidianidad de la vida de las niñas y niños. Adicionalmente, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones según el tipo de discapacidad y los procesos de articulación y fortalecimiento.

Discapacidad sensorial

Cuando se trabaja con niños que tienen alguna discapacidad sensorial, es necesario enriquecer el lenguaje sensitivo de la experiencia, buscando abordar la riqueza de varios canales de comunicación a la vez, flexibilizar la experiencia artística y sus momentos de tal manera que, si hay transiciones de dispositivos durante la experiencia, estos puedan quedarse más tiempo de acuerdo al disfrute presenciado en la observación de la interacción de los niños y las niñas. Esta población tiende a tomar más tiempo en la exploración con los dispositivos que les permite el disfrute, por lo que se hace necesario prever que se tengan varias unidades del mismo dispositivo, material o materia para que cada niño pueda explorarlos a su ritmo. Pensar en complementar las experiencias artísticas entre niños con esta discapacidad y otros que no la tienen, en un proceso escalonado, puede potenciar la exploración de ambos grupos, ya que por medio de la observación y el juego se comparten las formas de disfrute de la actividad, se logra obtener más información para que la experiencia mute a su siguiente nivel y, por

ende, exista un proceso de investigación más enriquecido en el contraste de las múltiples vivencias.

Los procesos de creación secuenciales permiten que estos grupos se familiaricen con las propuestas artísticas de exploración que tienen otras formas de lenguaje, como el cuerpo y el gesto, permitiendo a los niños y niñas de estos enfoques poblacionales predisponerse emocionalmente a las experiencias artísticas, preparándolos para la novedad que representa una experiencia artística en sus rutinas escolares. Siempre será necesario una preparación física y emocional del artista que acompaña para poder aportar a las exploraciones de estos niños y niñas desde sus intereses y usando su lenguaje, que es señal de reconocimiento y respeto. Si no se tiene el lenguaje, se debe trabajar muy de la mano con el adulto cuidador o responsable, generalmente estos están más familiarizados con cada niño, permitiéndole al artista conocerlos y desde allí, plantear nuevas formas de experiencia con la finalidad de llevar efectivamente a esos niños y niñas al disfrute desde sus intereses y capacidades.

Por último, es necesario que el artista que esté acompañando a estos grupos, tenga la mente abierta a transformar su obra en todo momento y lugar, a aprender nuevas formas de hacer y de ser en el aprendizaje activo de los niños y niñas con discapacidades sensoriales y sus acompañantes, que le dan de primera mano la información suficiente para crear asertivamente en función de ellos, además de tener un reconocimiento previo de los retos que impone este tipo de población. Ser un investigador activo que se nutra de la vivencia, pero también de la investigación especializada que existe en materia de esta discapacidad.

Discapacidad psicosocial

El arte como herramienta conversacional nos permite entrar en contacto con la población en discapacidad de múltiples maneras. Una de ellas es a través de la instalación, donde el sonido está presente, encontrándose con intereses particulares de parte de los niños y niñas, ya que algunos presentan mayor desarrollo del sentido del tacto, gusto y la visión. La conducta de los niños con TEA puede ser el resultado de los

diferentes entornos vitales en donde el niño está, de allí la importancia de mediar con la maestra para encontrar rutas afortunadas que ayuden al proceso de socialización del niño con sus pares.

Discapacidad cognitiva

Es importante enunciar que el juego que propone la experiencia no solo estimula una acción con el otro, sino que también genera una interacción directa entre el niño y el dispositivo, lo cual propone un juego autónomo e individual. De alguna manera, en muchas ocasiones potencia esa individualidad porque el niño se ensimisma en un dispositivo.

Se recoge como un aprendizaje la posibilidad de darse cuenta que los momentos de una experiencia artística pueden implementarse de una u otra forma para potenciar un juego o exploración específica de los niños en condición de discapacidad cognitiva en el momento inmediato que se propone, ya que la planeación funciona para todos los niños y niñas, independientemente de su enfoque, entonces, es importante agudizar la observación en el momento mismo de la atención.

Discapacidad física

Para esta población son importantes las relaciones con la luz y las vibraciones que son exploradas por medio del lenguaje estético del juego y el movimiento. Gracias a la estimulación visual y auditiva, se generarán respuestas físicas de movimiento que les permite compartir con sus pares, esto supone una interacción y un reconocimiento del otro detonando empatía y la escucha. Respecto al espacio, las instalaciones permiten a los niños y las niñas esa búsqueda de conciencia corporal desde el habitar y el recorrer, como por ejemplo, los túneles que detonan las nociones del adentro y el afuera junto con la percepción de luz y oscuridad o las superficies con patrones de forma, color y textura, que por la acción del tacto, la visión y el movimiento estimulan el sentido que resulta más atractivo al niño y la niña.

Gestión y fortalecimiento

Es relevante exaltar los procesos de gestión y armonización constante con los actores directos del proceso: maestras, artistas, equipo psicosocial y coordinadoras de cada jardín para fortalecer los procesos de Fortalecimiento Artístico-Pedagógico (FAP) de los respectivos territorios, posibilitando el camino hacia nuevas búsquedas y encuentros. El arte presente en forma vital dentro de la práctica artística del Programa Nidos, dinamiza y permea la vida de los niños y niñas con discapacidad.

Es necesario darse el tiempo para conocer a los niños y las niñas, ya que aunque las discapacidades tienen unas generalidades, los niños tienen sus particularidades, entender las dificultades como posibilidades y pensar desde la sensibilidad que proporcionan las materias y materiales que disponemos en la experiencia artística, de esta manera nos aseguramos que se sientan parte de las actividades con las que llegamos a sus espacios. Observar, comprender, aprender que hay muchas posibilidades de ver y vivir el mundo, estar en constante proceso de aprendizaje y cualificación para las diferentes poblaciones y así incluirlas dentro de las experiencias, también, controvertir los estereotipos, que es un proceso de observación consciente al ser una población mínima comparada con el resto del grupo.

Construir espacios de diálogo previo con las maestras, trabajar muy de cerca con ellas, quienes son las encargadas del acompañamiento habitual de los niños y las niñas y saben cómo son y nos pueden dar más luces de lo que se puede abordar desde la EA. Se hace necesario tener una cualificación previa a la atención y ser equipo con las maestras, educadoras especiales e instituciones antes y durante las atenciones y para la construcción de los hallazgos de las experiencias artísticas. Es importante no solamente crear procesos de cualificación con las instituciones, también crear espacios y herramientas propicias para atender las particularidades de las discapacidades de las niñas y los niños que las habitan.

Es necesario tener en cuenta algunos espacios para estos casos dentro de la sistematización de experiencias, ya que durante la revisión se encuentran muchos

vacíos que dificultan la reconstrucción de la información y la continuación de los procesos. Podría ser la construcción de una base específica de la población de registro semanal que tenga información detallada con palabras clave, contexto, relato breve de 5 líneas de qué ocurrió y recomendaciones para tener acceso constante a dicha información, como sucedió durante el proceso de 2019 en Suba, donde Entre Pares construyó una matriz para la población de discapacidad que permitió compartir información para todo el equipo. Es necesaria la creación de fichas donde encontremos información precisa de dispositivos, materias, materiales, objetos, instalaciones y experiencias significativas realizadas con niños y niñas en condición de discapacidad, que sea un cultivo de experiencias específicas con las diferentes discapacidades y que sirva de apoyo para crear cada vez más y mejores atenciones con esta población.

Esta memoria de la práctica artística de Nidos fue posible gracias a las voces de los artistas, quienes, a través del contacto directo con las niñas y niños en condición de discapacidad, documentan en dupla, tripleta o cuarteto las experiencias artísticas llevadas en el territorio.



Bibliografía



- Carolina Giaconi, C., Pedrero, Z., San Martín Peñaulillo. (Marzo, 2017) La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242017000100006
- Organización Mundial de la salud, 2011. Informe Mundial sobre la Discapacidad https://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf
- Organización Mundial de La Salud, UNICEF, (2013) El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. https://www.who.int/disabilities/publications/early_childhood_disability/es/





Niños
arte en primera infancia



ALCALDÍA MAIOR
DE BOGOTÁ D.C.

INSTITUTO
DISTRITAL DE LAS ARTES
IDARTES

