

BIENAL INTERNACIONAL DE ARTES PARA LA INFANCIA 2024

VUELOS COMPARTIDOS:
PRÁCTICAS, LENGUAJES
Y EXPERIENCIAS DESDE EL ARTE
PARA Y CON LAS INFANCIAS



INSTITUTO
DISTRITAL DE LAS ARTES
IDARTES



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Carlos Fernando Galán Pachón

Alcalde Mayor de Bogotá

SECRETARÍA DE CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Santiago Trujillo Escobar

Secretario de Cultura, Recreación y Deporte

INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES (IDARTES)

María Claudia Parías Durán

Directora general

Lina María Gaviria Hurtado

Subdirectora de las Artes

Silvia Ospina Henao

Subdirector de Equipamientos Culturales

Andrés Felipe Albarracín Rodríguez

Subdirector Administrativo y Financiero

Margarita Rosa Gallardo Vargas

Subdirectora de Formación Artística

PROGRAMA CREA

Edwin Eduardo Acero Robayo

Orientador general del Programa Crea

PROGRAMA NIDOS

Alejandro Cárdenas Palacios

Orientador general del Programa Nidos

COMITÉ EDITORIAL

Andrea Marcela Pinilla Bahamón

Programa Nidos

Juan David Rincón Huertas

María Fernanda Henao Báez

Programa Crea

LÍNEA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y MEMORIA SOCIAL

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento

Líder

PUBLICACIONES IDARTES

María Barbarita Gómez Rincón

Gestión editorial

Mónica Loaiza Reina

Diseño y diagramación

Edgar Ordóñez Nates

Corrección de estilo

FOTOGRAFÍAS

Archivos de los equipos de contenidos de
Crea y Nidos

VLi Agency

Archivo personal de Jorge Raedó

Archivo Anidare Company

© Instituto Distrital de las Artes-Idartes
Junio de 2025

ISBN (PDF): 978-628-7686-76-2

Carrera 8 n.º 15-46

Bogotá, D. C., Colombia

(57-601) 379 5750

contactenos@idartes.gov.co /

www.idartes.gov.co

El contenido de este texto es
responsabilidad exclusiva de los autores
y no representa necesariamente el
pensamiento del Instituto Distrital de las
Artes-Idartes.

Esta publicación no puede ser reproducida,
almacenada en sistema recuperable
o transmitida en medio magnético,
electromagnético, mecánico, de fotocopias,
grabación u otros sin previo permiso
de los editores.

BIENAL INTERNACIONAL DE ARTES PARA LA INFANCIA 2024



INSTITUTO
DISTRITAL DE LAS ARTES
IDARTES



CONTENIDO

8 PRESENTACIÓN

12 PRÓLOGO

16 CAPÍTULO 1. COMPONENTE ACADÉMICO

20 EJE 1. ARTES, EXPERIENCIAS Y FORMACIÓN PARA LA INFANCIA

23 El niño y el reino imaginal

29 Participación musical y
desarrollo humano

39 Oralidad y desarrollo global
de las niñas y los niños

54 Infancia y ciudad: Territorio
Crea

62 Conversatorio entre los
programas Nidos y Crea



71 EJE 2. ARTE E INCLUSIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD

73 Inclusión, multiplicidad y
cuerpos colectivos: Otros
presentes posibles

80 El teatro transforma:
Un camino hacia la
inclusión de niños y niñas
neurodivergentes por medio
del teatro sensorial para la
primera infancia

85 Acceso neurodiverso al trabajo performativo para audiencias jóvenes: Una comparación de métodos artísticos

98 Conversatorio “Entrenar la intuición y la disposición: Reflexiones corporales sobre la danza inclusiva”

107 EJE 3. MEDIACIÓN, PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE LAS INFANCIAS Y LAS ARTES

109 Arte, patrimonio y juego: ¿Qué tienen en común?

116 Objetos, espacios y experiencias de juego: Propuestas de mediación cultural

126 La educación de arquitectura en primaria de Bogotá: La formación es mediación

140 Conversatorio “Sector de títeres de Bogotá”

148 EJE 4. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DESDE LAS ARTES PARA LAS INFANCIAS

150 Ciudades cuidadoras: Tejiendo vínculos por medio del juego y el arte en el espacio público

166 Espacio público, apropiación y juego

170 Conversatorio “Revista *Mavae*, Programas Crea y Nidos”

178 CAPÍTULO 2. TALLERES: REFLEXIÓN TEÓRICA Y EXPERIMENTACIÓN PRÁCTICA EN LAS ARTES PARA LAS INFANCIAS

180 Taller “¿Qué dicen los niños?”

180 Taller “Liberando la creatividad infantil a través de la música, la narración de historias y otras formas de arte”

181 Taller “Facilitación inclusiva en danza: Guiando grupos de personas jóvenes con y sin discapacidad en el proceso de creación coreográfica”

183 Taller “Cuerpo indómito”



183 Taller “Explorar obras clásicas universales para las infancias”

184 Taller “Juguetería: Diseño de objetos, espacios y experiencias de juego”

186 *Placemaking* para la primera infancia “Huellas y voces en nuestros barrios: Ecosistemas olfativos”

187 Taller “Creación colectiva audiovisual experimental”

188 “Transformando objetos: Taller de técnicas de títeres”

189 Taller “Mediaciones metodológicas en danza inclusiva para infancias diversas”

190 Taller “El cuerpo y su potencial creativo”

190 Taller “Música para no músicos: Estrategias de mediación de lectura a través de las expresiones artísticas”



191 Taller “Juego y escena”

191 Taller “Materia y personaje: Cien caminos entre lo plástico y lo escénico”

193 Taller “Juega siempre”

193 Taller “El bebé como espectador teatral”

193 Taller “Dime cómo juegas y te diré quién eres”

194 **CAPÍTULO 3.**
NARRATIVAS
DE LAS INFANCIAS

196 Relatos breves de niñas y
niños



PRESENTACIÓN

María Claudia Parías
Directora general
Instituto Distrital de las Artes



El Instituto Distrital de las Artes -Idartes, fiel a su compromiso con el desarrollo cultural y artístico de la ciudad, y reconociendo la centralidad de la infancia en la construcción de una sociedad más equitativa y creativa, impulsa a través de su Subdirección de Formación Artística, programas fundamentales como Nidos y Crea. Estas iniciativas representan una puerta de entrada inclusiva para que la primera infancia, niñas, niños, jóvenes, adultos y familias se sumerjan en espacios de disfrute estético, exploración sensorial, experimentación expresiva y formación continua en una rica diversidad de lenguajes artísticos. Las metodologías de trabajo que se implementan meticulosamente en cada programa se fundamentan en el pro-

fundo reconocimiento de las particularidades inherentes a su contexto socio-cultural y sus intereses personales. Este enfoque pedagógico sensible permite que la profundidad de los lenguajes y las prácticas artísticas contribuyan de manera significativa y holística al desarrollo integral del ser, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad estética desde las edades más tempranas.

El Programa Nidos, Arte en Primera Infancia, se erige como un pilar fundamental en la atención integral de los más pequeños de 0 a 5 años. Su metodología innovadora se centra en la experiencia artística como un vehículo privilegiado para acceder a la vivencia plena de las artes. Nidos reconoce la primera infancia como una etapa vital de



Actividad del Programa Crea.

asombroso despliegue del potencial humano, un período donde la experimentación lúdica y la exploración multisensorial a través del cuerpo y los sentidos adquieren una relevancia trascendental en la configuración de la subjetividad y la comprensión del mundo. Para nutrir este potencial, se ofrecen escenarios multidisciplinares cuidadosamente diseñados para acoger y potenciar a los niños en esta fase crucial de sus vidas.

Esta perspectiva pedagógica integral favorece su desarrollo en todas las dimensiones y garantiza la plena efectividad de sus derechos culturales en el marco de la construcción de territorialidad y la apropiación del espacio público en la ciudad. A través de Nidos, el arte se convierte en un lenguaje

primordial para la comunicación, la expresión y el descubrimiento del mundo por parte de los niños.

Por su parte, el Programa Crea amplía el horizonte de la formación artística, concibiendo las artes no solo como un campo de conocimiento, sino como una poderosa herramienta para expandir las experiencias vitales de sus participantes, así como sus formas de observar, comprender, aprehender y transformar la realidad que les rodea. Esta transformación se gesta a partir de la práctica situada y significativa de los diversos lenguajes y prácticas artísticas, conectando la experiencia estética con el contexto social y cultural de los participantes. Esta aproximación pedagógica, caracterizada por su

pertinencia y sensibilidad hacia las necesidades e intereses de los jóvenes y las comunidades, contribuye de manera esencial a garantizar el ejercicio pleno de los derechos culturales y a la formación de infancias y ciudadanías críticas, reflexivas, libres, sensibles y comprometidas con su entorno. Crea se consolida como un espacio de empoderamiento y transformación social a través del arte.

En este fecundo contexto de compromiso institucional con la formación artística y el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos culturales, emerge con fuerza la iniciativa de desarrollar la Bienal Internacional de Arte para la Infancia de Bogotá. Esta Bienal se concibe como un espacio privilegiado para el diálogo profundo, el intercambio de saberes y la profundización en torno al papel fundamental de las artes desde la primera infancia y a lo largo de toda la trayectoria vital de las niñas y los niños. Este evento trascendental fue el resultado de más de una década de diálogo continuo y trabajo colaborativo en diversos procesos de formación y aprendizaje, en los que las niñas y los niños han sido reconocidos y han actuado como protagonistas activos y creativos de su propio desarrollo cultural, tanto en sus entornos familiares y comunitarios inmediatos como en el tejido social y cultural de la ciudad en su conjunto.

La concepción y posterior materialización de la Bienal responden a la sentida necesidad de compartir las reflexiones acumuladas a lo largo de estos años de experiencia, así como de enriquecerlas significativamente con el valioso aporte de expertos nacionales e internacionales, quienes con su conocimiento y experiencia contribuyen de manera sustancial a la ampliación de la comprensión y la configuración de nuevos imaginarios en torno a la experiencia estética, la apropiación significativa de

las artes, los procesos formativos innovadores y la potencia de la creación artística cuando los niños son los actores centrales.

La Bienal se erigió como una plataforma excepcional que nos permitió reconocernos en la diversidad de enfoques y metodologías, así como conocer las múltiples y valiosas propuestas que se están desarrollando desde los diferentes lenguajes artísticos en diversos lugares del mundo en relación con la infancia. Este diálogo fructífero incluyó la participación activa de padres, madres y cuidadores, quienes desempeñan un papel insustituible y fundamental en esta crucial etapa del desarrollo humano. Anhelamos profundamente que este documento que recoge las memorias de la Bienal evidencie los trascendentales aportes que resultaron de estas intensas jornadas de reflexión e intercambio, y que a su vez contribuya de manera significativa al reconocimiento mutuo y al enriquecimiento de las experiencias y los conocimientos significativos que se gestan desde las artes para las infancias.

Nuestro mayor deseo es que estas memorias sirvan de inspiración y herramienta para potenciar aún más su universo sensible, fortalecer los procesos de desarrollo integral del ser en todas sus dimensiones y garantizar el ejercicio pleno y efectivo de sus derechos culturales como ciudadanos activos y creativos de nuestra sociedad.

PRÓLOGO

Margarita Rosa Gallardo
Subdirectora de Formación Artística
Instituto Distrital de las Artes



Entre el 15 y el 20 de octubre de 2024, Bogotá fue el escenario de la Bienal Internacional de Artes para la Infancia, una iniciativa de los programas Crea y Nidos, del Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

La Bienal congregó a creadores nacionales e internacionales provenientes de Europa, Norteamérica y América Latina, con el objetivo de enriquecer el presente y el futuro de las infancias desde una perspectiva de reflexión y creación de experiencias artísticas significativas diseñadas para propiciar la escucha, el diálogo y la participación activa de niñas y niños. La iniciativa incluyó a las familias y convocó a artistas, educadores y expertos de diversas disciplinas con el fin de compartir y construir, de manera

conjunta, espacios de reflexión y disfrute artístico.

Esta versión de la Bienal Internacional de Artes para la Infancia giró en torno a cuatro ejes temáticos que partieron de la experiencia y la formación artística, para luego diversificarse en la inclusión de niñas y niños con discapacidad; el ejercicio de mediación artística con las comunidades y la participación activa de la infancia en las artes. Estos temas se abordaron mediante una programación académica que incluyó charlas, conversatorios y una serie de talleres que permitieron una aproximación práctica y el abordaje de conceptos y discursos en cuya elaboración se tuvo en cuenta la creación artística.

Entre los participantes estuvieron importantes invitados nacionales e internacionales,

como, entre otros, Alex McCabe, artista escocés especializado en proyectos inclusivos para niños con discapacidad; Sara San Gregorio y Jorge Raedó, ambos de España, que aportaron reflexiones acerca de la arquitectura y los espacios de juego diseñados para potenciar la creatividad infantil. De América Latina, contamos con la presencia de invitados como Irene Elizabeth de la Jara, destacada investigadora y educadora chilena que se especializa en la intersección del arte y la educación; Gandhi Piorski, artista brasileño cuya obra explora las filosofías de la imaginación y las narrativas infantiles; la mexicana Bárbara Pohlenz de Tavira, que se apoyó en sus conocimientos sobre teatro y metodologías de creación artística para infancias en contextos de vulnerabilidad; Beatriz Illari, académica brasileña-estadounidense que ha investigado profundamente la relación entre la música y el desarrollo infantil; Els Vandell y Nuria Aranibar, de Perú, directora y gestora del Teatro La Plaza, respectivamente, y el inspirador Colectivo Anidare, conformado por Patricia Quevedo y Andrea Loyola, también de Perú, quienes expusieron sus reflexiones acerca de la importancia de la configuración y transformación de los espacios.

Asimismo, tuvimos la fortuna de contar con invitados nacionales como Evelio Cabrejo, lingüista colombo-francés que ha dedicado gran parte de su carrera a analizar la emergencia del lenguaje en la primera infancia y ha dejado el nombre del país en alto con sus múltiples estudios sobre estos temas; el colectivo Juegos Translúcidos, y talleristas nacionales que tienen una amplia experiencia en el trabajo artístico con las infancias.

En paralelo se realizaron talleres dirigidos a la ciudadanía, en los que se estableció un diálogo dinámico entre el conocimiento teórico y la práctica artística. Estos talleres

facilitaron la transmisión de saberes enfocándose en el “hacer” de los invitados, e involucraron de manera activa a los participantes en procesos creativos, promoviendo un aprendizaje experiencial, esencial para quienes cuidan y trabajan con niñas y niños valiéndose de los lenguajes artísticos.

Por otra parte, se realizaron cuatro conversatorios que tuvieron como panelistas a artistas representantes del sector de títeres de Bogotá, quienes hablaron de sus prácticas de mediación con niñas, niños y sus contextos; compañías de danza presentaron sus preguntas y hallazgos sobre la formación y la creación en danza con niñas y niños con discapacidad. Junto a estos espacios, los gestores territoriales, artistas formadores y comunitarios de los programas Crea y Nidos hablaron de su trayectoria y de sus diversas estrategias de formación, creación y gestión.

En paralelo a las actividades académicas, las niñas y los niños habitantes de la ciudad gozaron de una oferta artística diversa: Phia Ménard, aclamada artista escénica de Francia, presentó una de sus obras en el Planetario de Bogotá; el colectivo musical brasileño Serelepe llenó de ritmo y juego el Teatro El Parque; por su parte, los espacios del Fondo de Cultura Económica y el Teatro Villa Mayor albergaron la exposición “Ecos espaciales de las Infancias”, que reunió cinco propuestas que invitaban a niñas, niños y cuidadores a interactuar, crear y proyectar vivencias significativas, habitándolas con plenitud, recorriéndolas con sus sentidos y enriqueciéndolas con sus propuestas. Además, la Cinemateca de Bogotá, en colaboración con los Programas Crea y Nidos, tuvo un ciclo de proyecciones y actividades especiales para la infancia.

El presente documento constituye un ejercicio de memoria que busca resaltar reflexiones centrales sobre los aportes e incidencias

de las diversas prácticas y lenguajes artísticos en favor de la formación integral y el ejercicio de los derechos culturales de las infancias en la ciudad y en el mundo, pero, sobre todo, acercar entre sí a artistas, educadores, investigadores y ciudadanos interesados en las artes, la formación artística y su relación con la infancia.

Esperamos que estas memorias sean fuente de inspiración y un recurso fundamental para enriquecer y complejizar las prácticas de formación artística, así como para crear consciencia sobre el poder transformador del arte en las realidades de la infancia. Las conversaciones sostenidas en este compilado reconocen la singularidad de niños y niñas y su participación activa en la construcción de la realidad social en cada espacio que habitan, sea en la familia, la escuela, la ciudad, el país o el mundo.



Actividad del Programa Nidos.



CAPÍTULO 1

COMPONENTE ACADÉMICO



A lo largo de los seis días en los que tuvo lugar la Bienal Internacional de Artes para la Infancia se desarrolló una franja académica alimentada por las experiencias e investigaciones de artistas, arquitectos, lingüistas, pedagogos y otros expertos provenientes de América Latina, Europa y Norteamérica. Estas personas han dedicado su trabajo a indagar la relación entre arte e infancia desde sus disciplinas y en sus contextos culturales.

La programación se organizó alrededor de cuatro ejes temáticos que suscitaron reflexiones vinculantes y complementarias sobre los aportes del arte al desarrollo integral de niñas y niños desde perspectivas que cuestionan positivamente los campos de la educación, la cultura, la creación artística, y

que además analizan la relación con la infancia, los discursos y las prácticas que en ella inciden o —lo que tal vez sea más importante— que en ella puedan producirse.

El primer eje, “Artes, experiencias y formación para la infancia”, exploró cómo las artes contribuyen al desarrollo integral y la garantía de los derechos culturales de la infancia, destacando su participación activa en procesos artísticos y educativos. Este eje tuvo su apertura con la socialización de las experiencias y aportes que por más de once años vienen realizando los programas *Nidos*, *Arte en Primera Infancia* y *Crea, Formación y Creación Artística*, de la Subdirección de Formación Artística del Idartes, cuyo propósito es promover las experiencias artísticas y acercar la práctica artística en las diversas etapas de las infancias.



Participantes en la Bienal.

El Programa Nidos se enfoca en garantizar los derechos culturales mediante una amplia oferta de atenciones artísticas brindadas a niñas y niños entre los cero y los seis años, e incluso desde la gestación. Por su parte, el Programa Crea brinda formación artística en artes a niñas y niños (desde los seis años en adelante), jóvenes, adultos y personas mayores. Ambos programas se guían por un enfoque territorial y pedagógico que busca responder de manera pertinente a las necesidades e intereses de las niñas y los niños, así como de sus contextos sociales.

En este eje se contó con exponentes e investigadores como Evelio Cabrejo, psicoanalista y lingüista colombo-francés, quien ahondó en las habilidades lingüísticas de las niñas y los niños desde el vientre materno y la importancia del lenguaje oral, musical y, en general, de los lenguajes artísticos para su desarrollo integral. Igualmente, en este eje participó Beatriz Illari, académica y

pedagoga brasileña, reconocida en el ámbito de la educación musical, cuya ponencia se centró en la formación musical en niños latinos en Estados Unidos.

Asimismo, se contó con la participación de Gandhy Piorski, artista plástico, teólogo e investigador brasileño que destacó de qué manera el juego, la exploración y las interacciones de las niñas y los niños con diferentes materias y materiales influyen en la potenciación de su creatividad, su “mundo imaginario” y sus ritmos y transformaciones vitales.

El eje 2, “Inclusión y acceso a las artes para la infancia con discapacidad”, destacó el papel del arte como herramienta de inclusión, expresión, autonomía y representatividad de niñas y niños con discapacidad. Se enfatizó en la necesidad de garantizar a la infancia el acceso a la cultura y los lenguajes artísticos en condiciones de equidad e igualdad.

Expertos como Alex McCabe, Bárbara Pohlenz, Els Vandell, Laura Toro y Lorena Lozano

compartieron experiencias desarrolladas en entornos inclusivos, en las que aspectos como la accesibilidad, las adaptaciones sensoriales, la multimodalidad o el multilingüaje ocupan un espacio principal. Asimismo, los programas Crea y Nidos presentaron algunas de sus apuestas y estrategias con las que se viene contribuyendo a garantizar la participación igualitaria de estas poblaciones, y resaltaron la necesidad de seguir construyendo caminos alrededor de este enfoque.

El eje 3, “Mediación, participación e interacción entre infancias y artes”, destacó la importancia de reconocer el papel activo de las niñas y los niños como cocreadores culturales, a partir de una perspectiva que priorice el diálogo horizontal, la exploración, la expresión y la experiencia estética. Se reflexionó sobre la mediación participativa, el tiempo contemplativo en la infancia y el vínculo cotidiano con obras y objetos artísticos.

En este espacio participaron invitados como Irene de la Jara, educadora chilena especializada en la educación de la primera infancia y en la gestión cultural, quien abordó el tema de las mediaciones significativas y reflexionó críticamente sobre ciertos parámetros sociales y modelos tradicionales de ver y relacionarse con la infancia que coartan la libertad de las niñas y los niños en múltiples dimensiones.

También estuvo presente Sara San Gregorio, diseñadora e investigadora española que planteó un enfoque en el diseño de experiencias lúdicas y centró su presentación en cómo los objetos y los espacios pueden influir en la forma en que las niñas y los niños juegan y aprenden. Un tercer invitado de este eje fue Jorge Raedó, también español, con la presentación de sus propuestas arquitectónicas lúdicas. Este eje también incluyó un conversatorio con representantes



Participantes en la Bienal.

del sector titiritero de Bogotá, quienes indagan en las posibilidades de conexión y diálogo con niñas y niños de múltiples contextos culturales por medio del teatro de títeres y la animación de objetos.

Por último, el eje 4, “Experiencias significativas desde las artes para las infancias”, buscó visibilizar procesos artísticos y pedagógicos que han transformado la vida de niñas, niños y comunidades, fomentando su desarrollo integral y creatividad mediante prácticas accesibles, sostenibles y participativas. Se contó con los aportes de la organización Anidare (Perú), enfocada en la creación de espacios urbanos para la primera infancia y talleres de arquitectura efímera; Andrea Palma (EE. UU.), del Lullaby Project del Weill Music Institute del Carnegie Hall, quien expuso los principios y la metodología de este proyecto ligado a la composición colaborativa de canciones de cuna, que busca fortalecer vínculos familiares principalmente entre padres y cuidadores con sus bebés, en distintas comunidades vulnerables.

Finalmente, el colectivo artístico Juegos Translúcidos (Colombia), que, mediante la activación artística espontánea, la intervención y apropiación del espacio público propicia la participación e interacción con las artes, contribuyó al tejido de comunidad con instalaciones audiovisuales interactivas basadas en el juego y la colectividad.

Este eje incluyó el lanzamiento de la última edición (vol. 19 n.º 2) de la revista colombiana *Mavae*, que llevó por título *Arte e infancia: Una sartén sin mango*. En ella se reflexiona sobre experiencias significativas de formación, creación y activismo artístico con niñas y niños en distintos contextos latinoamericanos.

Con la intención de que las reflexiones compartidas, pero también los debates, las

ideas y las preguntas gestadas en estos espacios, sean divulgadas y asequibles a investigadores, docentes, artistas y, en general, a cualquier persona interesada en este campo fértil, abundante y movilizante que surge del encuentro entre la infancia y el arte, se ha realizado un ejercicio de compilación que reúne los textos ligados a las ponencias y las relatorías de los conversatorios que hicieron parte de la programación académica de la Bienal, y que se exponen a continuación.





| Asistente a la Bienal.

EJE 1

ARTES, EXPERIENCIAS Y FORMACIÓN PARA LA INFANCIA

Este eje tuvo como tema central la incidencia de las artes en el desarrollo integral y la garantía de derechos culturales de la infancia. Se partió de la participación de niñas y niños tanto en *experiencias artísticas* como en *procesos de formación en artes*. Asimismo, se hizo énfasis en el carácter mutuo, recíproco y dialógico que implica tal participación, en la necesidad y el deseo de *incidencia de la infancia en las metodologías de experimentación, enseñanza y creación*

artística y, por tanto, en la búsqueda de estrategias de interlocución con la infancia.

Además, el eje buscó sumergirnos en una exploración profunda en la experiencia y la formación con ayuda de las artes en el trayecto vital de la primera infancia y la infancia. Para guiar esta temática con los invitados se estructuraron tres núcleos analíticos fundamentales. El primero se centró en la relación entre la experiencia y la formación artística. La experiencia artística se entiende como

una metodología multidisciplinar que facilita el acercamiento a las artes en la primera infancia, mientras que la formación en artes se comprende como un ejercicio contextual y disciplinar que atiende a diferentes grupos etarios. Este análisis suscitó estas preguntas cruciales: ¿cuáles son los cruces, tensiones y puentes entre la experiencia y la formación en artes?, ¿qué estrategias pueden facilitar el tránsito en los procesos de formación artística desde la primera infancia hasta la infancia?

El segundo núcleo examinó la incidencia de la primera infancia y la infancia¹ en las metodologías de formación artística, considerando las particularidades del desarrollo, los contextos vitales y los intereses de estas etapas. Esto condujo a preguntarse qué aportan las niñas y los niños desde la primera infancia a los procesos de formación en artes y cómo cambian los conceptos de primera infancia e infancia a partir de las experiencias individuales de los participantes.

Finalmente, un tercer eje analítico se enfocó en la formación artística, el desarrollo de los sujetos y los derechos culturales, lo que generó inquietudes como si es posible concebir las artes en relación con la construcción del sujeto, los derechos culturales y las formas de habitar el territorio, y sobre cómo interactúan estos conceptos.

Con este espacio de encuentro se buscó profundizar en la importancia del pensamiento artístico, la experiencia y la formación mediante las artes para promover el desarrollo integral del ser desde la primera infancia y a lo largo de la vida. El objetivo



Asistente a la Bienal.

de esta sección era enriquecer las prácticas artísticas, pedagógicas y metodológicas de artistas, docentes, formadores y de la ciudadanía en general.

Parte de las reflexiones que se adelantaron en este eje giraron en torno a los programas anfitriones de la Bienal: Nidos, Arte en primera infancia, y Crea, ambos adscritos al Instituto Distrital de las Artes, cuya misión es contribuir a garantizar los derechos culturales de niñas y niños habitantes de Bogotá. Ambos programas promueven su

¹ La infancia se divide regularmente en dos periodos: la primera (antes de los seis años) y la segunda (entre los seis años y la pubertad). En el marco de los programas Crea y Nidos, a la segunda suele llamársele simplemente *infancia*.



Asistentes a la ponencia de Gandhi Piorski.

participación efectiva mediante experiencias artísticas para la primera infancia (cero a cinco años) y procesos de formación en artes con personas de seis años en adelante, respectivamente.

Se ofertan, entonces, acciones y escenarios para el goce, la exploración y la formación en los lenguajes artísticos, con un enfoque territorial que fija la mirada en aspectos como las particularidades de las niñas y los niños, sus contextos territoriales, la diversidad de las comunidades de las que hacen parte, así como el espacio donde suceden los encuentros, sus condiciones materiales y simbólicas. Tanto las trayectorias como las perspectivas artístico-pedagógicas y el andamiaje institucional que hacen posible la existencia de Nidos y Crea fueron abordados en un conversatorio en el que participaron Olga Lucía Duque, en representación de Nidos, y Olga Lucía Olaya y María Fernanda Gómez, de Crea.

En este espacio se contó con las valiosas ponencias de Evelio Cabrejo (Colombia-Francia), acerca del lugar de la oralidad, el lenguaje y, como parte de este, las expresiones artísticas y culturales en la construcción psíquica y el relacionamiento de niñas y niños; Beatriz Illari (Estados Unidos), quien reflexionó sobre los efectos de la formación musical en el desarrollo de niños y niñas latinos y sus familias habitantes del estado de California, en Estados Unidos, durante la pandemia de la covid-19; y Gandhi Piorski (Brasil), quien expuso sus postulados sobre el mundo “imaginal” de las niñas y los niños, un reino liminal en que ellos se mueven y en donde comulgan con la naturaleza material y simbólica. Dichos principios fueron profundizados en los talleres teórico prácticos brindados por Illari y Piorski, en el marco del evento.

A continuación, se presentan las ponencias y la relatoría del conversatorio desarrolladas en este eje.

EL NIÑO Y EL REINO IMAGINAL GANDHY PIORSKI (PONENCIA)²



Fecha: miércoles 16 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano, Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Gandhy Piorski es artista visual, investigador de las prácticas infantiles. Teólogo y maestro en Ciencias Religiosas, realiza investigaciones en las áreas de culturas, producciones simbólicas, antropología del imaginario y filosofías de la imaginación. En el campo de la visualidad, analiza las narrativas infantiles, sus artefactos, juguetes y lenguajes, crea exposiciones, y cura y propone intervenciones.

² Este texto corresponde a la transcripción de la ponencia oral presentada por el invitado.



Gandhy Piorski durante su ponencia.

Traje una breve reflexión sobre el niño y el “mundo imaginal”, que también podríamos llamar *el reino imaginal*.

Existe un pensador francés, Gaston Bachelard, que aseguró en sus escritos que la imaginación es un cuarto reino de la naturaleza: tenemos el reino mineral, el reino vegetal, el reino animal y *el reino imaginal*, que contiene en sí todos los otros reinos. Pero Bachelard decía eso, no como una metáfora, no solamente como un intento poético —que de por sí ya es grandioso—, sino queriendo aportar una formulación de que la imaginación contiene en sí sustancialidades, contiene impulsos materiales. De allí que el reino imaginal contenga todos los otros reinos, en el sentido de que, a lo largo de nuestro desarrollo, de nuestra percepción y relación con el mundo y las materias primeras del mundo, nos vamos constituyendo de una forma intrínseca con esa materia.

Esa materia del mundo nos constituye. Por lo tanto, no solamente nos constituye biológicamente, sino que constituye nuestra

subjetividad. La materia se mueve dentro de nosotros. Los sueños están constituidos de vida material.

Si observamos bien nuestros sueños, lo que los sustenta es la materialidad primaria: son la luz, las texturas, las sensaciones específicas de intimidad, de proximidad, de cercanía, de convergencia, de fusión; la oscuridad, el peso, la liviandad; son todas esas experiencias que provienen del contacto constitutivo con la vida material. Por lo tanto, la imaginación se mueve por el impulso de los reinos de la vida.

Los sueños de la primera infancia son mucho más íntimos y cercanos a la naturaleza de esa vida material primaria; los niños sueñan con una intensidad y una vitalidad especial la materia del mundo. Por lo tanto, la imaginación es un reino, y en su forma de expresión, se codifica de una manera muy cercana a la codificación que la naturaleza tiene en su propia forma de expresión.

El niño es autóctono del *reino imaginario*. Pero quiero aquí ajustar un poco esa palabra de *imaginario* a *imaginal*. Esto viene de las ideas del filósofo y teólogo Henry Corbin, que estudió la *falsafa* y otras corrientes del pensamiento árabe. La mística árabe, especialmente, maneja el concepto de un mundo del medio, un mundo en el que las imágenes no son propiamente materia, pero contienen sustancialidad: la calidad de *presentificación*, de *existenciación* en el mundo real.

Encontramos un paralelo de ese *imaginal* en la cultura tupí guaraní brasileña, que también habla de un mundo similar. En el mundo diurno —el mundo de abajo, en el que nosotros vivimos mientras estamos despiertos, levantados, realizando actividades—, las piedras, las plantas y algunos de los animales duermen; por tanto, no accedemos a

su lenguaje. En cambio, el mundo del medio aparece cuando estamos durmiendo; es el lugar del sueño, y las piedras, las plantas y los animales están despiertos.

Existe, pues, la ciencia guaraní de aprender a levantarse, a despertar en el mundo del medio, donde, según su tradición, tiene lugar el aprendizaje de las propiedades curativas de las plantas, de las piedras y sus impulsos de transformación de la consciencia humana. Allí aprenden a despertar para dialogar con las plantas y con las piedras, y no solo para dialogar con sus propios pensamientos. Porque mientras aquí pensamos todo lo que pensamos, en el mundo del medio eso que pensamos está despierto como una forma, como un ente, y puede ser que ataque a nuestro propio sueño, o puede que nos ayude y encuentre un entrelazamiento con nuestra consciencia. En ese sentido, el reino imaginario traducido a *imaginal* es una cualidad espiritual, o sea, las cosas tienen realidad, son entes. Y yo quiero traer eso a los niños.

Quiero decirles que la imaginación del niño, de los niños, es una verdad. La imaginación de los niños es un estado de consciencia, una línea, un trecho de consciencia donde se contacta la *sustancialidad* originaria: el primer halo de la existencia y del impulso creador de las cosas.

Esa capacidad la tiene el niño por ser autóctono del reino imaginario. Autóctono en el sentido de que, especialmente, el pensamiento de la primera infancia no *piensa*: el pensamiento de la primera infancia *sueña*.

Es claro que tiene destellos de un pensamiento que piensa, que analiza, que especifica, que discrimina y que separa, pero de una manera general, el pensamiento del niño está inmerso en la totalidad; es onírico. De ahí su capacidad constante de



■ Gandhi Piorski durante su ponencia.

reencantar la realidad, lo ordinario; por eso su capacidad de transmitir energía vital inmediata a la materia, la cualidad más simple, la cualidad más sencilla de la materia. Cuanto más sencilla sea la cualidad material, más fuerza encantadora logrará transmitirle el niño. En este sentido, los cuatro elementos —agua, tierra, fuego y aire— son fuerzas exactas, poderosas, patrones potentes. Así que, de esa primera fuente originadora, genésica, generadora de impulso vital, proviene el halo estético del niño, la fuerza de estetización que tiene el niño por sí sola, no por el arte, solamente por sí.

En mi opinión, el niño de la primera infancia no produce arte: emana fuerza estética, un halo estético. Es claro que, a medida que el pensamiento del niño despierta para “pensar”, a partir de los siete, ocho, o nueve años de edad, se asienta en una calidad analítica que le permitirá una mayor capacidad

de lidiar con un método, gracias a lo cual podrá producir estética. Pero, aun así, esa cualidad onírica del pensamiento perdurará hasta la adolescencia, si está bien cuidada.

En esa intimidad con la expresión estética, con el lenguaje, el niño tiene la capacidad de emanar una pedagogía a la sociedad, al mundo. Es claro que eso no está dissociado de la cultura. El niño precisa del lenguaje cultural, de los códigos culturales para generar tracción, para generar tensión evocativa de su propia expresión. Su expresión nace con una fuerza de la cultura en la que vive. Pero necesitamos estar atentos, porque más que un metalenguaje, en la expresión del niño hay un imaginario, un mundo imaginal, que es propiamente cultura.

Hay una expresión prelingüística del niño, tal vez más grande que la dimensión cultural-simbólica de su expresión: hay un *aún-no-ser* en el decir del niño.



■ Gandhy Piorski durante su ponencia.

Consideramos comúnmente que necesitamos ofrecer posibilidades al niño para que sea —y estoy de acuerdo con eso—, para que encuentre su identidad, su expresión propia, para que se constituya, pero dejamos de percibir de una manera general en la educación —como se plantea en esta política educativa de “civilización”— que hay un *no-ser* que subyuga esa expresión del niño, en el sentido de que la imaginación se mueve de dos maneras: una, en que quiere ser forma, quiere ser lenguaje, quiere estar en el mundo, quiere volverse luz; pero hay otra forma

de imaginación en la que no quiere ser ciencia, no quiere ser arte: vive un aislamiento y un abandono del lenguaje, se hunde en el interior de la materia, en la eternidad material, y es lenta.

Un ejemplo de esto es una sociedad como esta, en la que cada vez más nos volvemos hipercomunicativos, de la cual nacen cada vez más niños desinteresados en ese campo de comunicación intensificada. El autismo puede ser una expresión de ese campo de la imaginación material, ese hundimiento en la imaginación material, esa inmersión en la experiencia que para nosotros tiene ese nombre de *autismo*.

Hay una imagen que ilustra eso en Brasil, debido a la minería del territorio del pueblo Krenak, donde un río fue totalmente contaminado; una barrera se quebró, se derrumbó y cayó. Las ancianas de la comunidad nos dicen que ese río ya no vive más, que el río descendió y se fue al fondo de las piedras y fluyó hacia otro río que está abajo y aún existe con su vitalidad.

Muchas veces el niño está subyaciendo a esa experiencia, y no necesariamente con la cultura psicoanalítica que nosotros hiperenfaticamos. El niño precisa nombrar todo, decir cómo fue su sentimiento, decir cómo le fue en el colegio, cuáles fueron sus experiencias o que está sintiendo. Esa experiencia merece derivar en un *no sé*. Y ese estado subyacente de la imaginación, ese *no sé*, es lo que da el ancla y calidad expresiva para que aquella imaginación se realice en obra, en arte, en ciencia. En ocasiones, la cualidad de la fuerza estética, el trazo de la primera infancia, vive en el fondo de la materia. Y cuando no se manifiesta, no por eso deja de ser expresión, duración de experiencias o lenguaje vital.

Cito aquí otro ejemplo más, que tal vez nos ayude a entender esa dimensión. Un bebé de

quince días de nacido, cuando ya empieza a enfocar con sus ojos y logra ver a su papá o a su mamá a una determinada distancia — quien ha tendido esa experiencia lo sabe—, suspende todo el desorden y el movimiento alrededor y entra en contacto con la fuerza de la imagen, con un lumen de la imagen, con su halo vital. No hay otro filtro de pensamiento analítico en el bebé: simplemente está viendo la luz de la imagen, se suspende y entra en un estado contemplativo.

En la pedagogía de Occidente acostumbramos a confundir *atención* con *análisis*, pero la atención es un déficit de análisis. La atención, cuando ya está madurada, conduce a la contemplación, a un estado de hospitalidad del fenómeno, a una hospitalidad para aquello que se da ante nosotros, y esa cualidad se sustenta en la duración. En la zona presensorial del niño pequeño, del bebé, que es una zona en que las cosas duran, ellas suceden por la sensación y no

por el análisis; cuando el análisis llega, la atención ya se va yendo, porque el análisis coloniza el fenómeno. Por sí solos, los bebés son seres fenomenológicos. Entonces, es en la duración que se puede experimentar esa ancla material, esa ligación profunda con lo vital, con lo primordial, con lo originario, con el impulso creador. Y ahí reside toda la capacidad de la *estesía* que el niño trae consigo.

Si alimentamos ese lugar, cuando el niño se relacione con el arte que se le ofrece, con la cultura, tendrá muchas más posibilidades de incorporar un campo vital a su experiencia en el mundo. Ese es el ejercicio que necesitamos hacer: ofrecerles a los niños la posibilidad contemplativa de duración en estados más profundos de la experiencia y la materia prima, la primera materia prima.

No es que el análisis no deba existir. El análisis se aprecia en la experiencia, es necesario, pero igualmente es necesario que la experiencia dure, que sea contemplativa y se



Asistentes a la ponencia de Gandhi Piorski.

recoja con una actitud de humildad respecto a lo que se espera del otro fenómeno, a lo que se manifieste, se dé, se muestre de él.

Si tuviéramos que otorgarle una forma a la contemplación, podríamos imaginar una forma cóncava disponible para recibir, una forma mimética. La mímica, la imitación de la naturaleza revela una disponibilidad de parentesco, de proximidad, de cercanía; antes de ese instinto de defensa o de caza hay una disponibilidad de parentesco aproximativa, de un interés mutuo. Tal vez por eso los niños son tan fuertemente miméticos. La materia prima en la naturaleza tiene esa capacidad de ofrecerle al niño la posibilidad de durar dentro de la experiencia, porque ella no tiene en sí aún una codificación, un decir; es una manifestación y exige del niño una interacción. Ella es un lenguaje profundo.

Nos faltará espacio aquí para conversar sobre el agua o el fuego fluyendo en la imaginación del niño, pero si nos detuviéramos en eso, podríamos percibir cuánto de esos elementos actúa en esa experiencia prelingüística, en esa experiencia de anclaje del niño, en su cualidad vital, en la existencia-acción, en el anclaje de su cuerpo en el mundo; no en el *anthropo*, sino en la esencia de cosmicidad: en el viento, en las estrellas, en la tierra, en las aguas, en la noche.

La cultura imprime fuertemente el *anthropo*, lo que es entendible, claro. El arte, sin embargo, es capaz de expandir eso y trae consigo un sentido de cosmicidad. Pero quizás sea necesario, si no urgente, que los niños dialoguen con ese estado más grande que el sentimiento humano, para que establezcamos un lenguaje, un campo de comunicación mucho más amplio, para que podamos acercarnos al mundo del medio de los árabes, a la consciencia plena al soñar según la tradición guaraní, y dialogar

con múltiples lenguajes de la vida. Ahí está el lenguaje. Luego decaemos a la lengua, y posteriormente, a lo escrito.

Cuando salimos del lenguaje de la cosmicidad y aprendemos la lengua, reducimos un poco nuestro campo de experiencia. Cuando aprendemos a leer y escribir, este se estrecha, así que necesitamos encontrar poesía para poder reabrir las palabras y volver al lenguaje. Muchas veces llegamos al lenguaje escrito con una experiencia muy reducida del lenguaje, y el trabajo para re-encontrar la luz poética y volver al lenguaje se hace más arduo; esto tal vez se deba a esa cultura de análisis, y no de duración, que nosotros ofrecemos a los niños

Concluyo manifestando mi adhesión a esa posibilidad de observar el nacimiento del halo estético en el rotundo *no sé* del mundo imaginario, una fuente necesaria y urgente para que nosotros y los niños podamos establecer desde el silencio una mayor intimidad con la profundidad de la vida.

PARTICIPACIÓN MUSICAL Y DESARROLLO HUMANO **BEATRIZ ILLARI** (PONENCIA)³



Fecha: miércoles 16 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Beatriz Illari es profesora de enseñanza y aprendizaje musical y ha llevado a cabo una amplia investigación con bebés y niños en edad preescolar y escolar de los EE. UU., Brasil, Canadá, Japón y México. En su trabajo utiliza una variedad de enfoques para estudiar diferentes aspectos del desarrollo y el crecimiento musical de bebés, niños y adolescentes. Su investigación es de naturaleza interdisciplinaria.

³ Este texto corresponde a la traducción de la ponencia presentada por la invitada.

Illari colabora regularmente con investigadores del Instituto de Cerebro y Creatividad y el Laboratorio de Oído Biónico de la Universidad de California del Sur, y con académicos de diferentes centros de investigación y universidades de todo el mundo.

Hola, y gracias por estar aquí el día de hoy. En primer lugar, me gustaría agradecer a los organizadores de este increíble evento. Me siento muy honrada de estar aquí en Bogotá, en la Bienal Internacional de Artes para la Infancia. Gracias a todos los que han trabajado en este evento y han hecho posible que yo esté aquí hoy. En esta ocasión voy a hablar sobre participación musical y desarrollo humano, dos áreas que he estudiado durante muchos años.

Para contextualizar mi trabajo y orientar mi charla, permítanme ofrecerles una hoja de ruta. Primero, voy a hablar sobre mis motivaciones, o por qué hago el trabajo que hago. Luego les haré una breve introducción al desarrollo en la música, a través de ella y con ella. Por último, compartiré dos estudios que realicé en Los Ángeles; estos son estudios empíricos con niños latinos. En la última parte de la charla abordaré la pregunta “¿entonces qué?”, o una discusión final sobre cómo esta investigación puede aplicarse a la práctica.

En cuanto a mis motivaciones, llevo trabajando con niños desde que tengo uso de razón. Empecé a trabajar como docente de música a los catorce años, enseñando a tocar el violín y otros instrumentos musicales a

niños pequeños. Obtuve una licenciatura en Educación Artística de la Universidad de São Paulo, una maestría en Interpretación de Violín de la Montclair State y un doctorado en Educación Musical de la McGill University, en Canadá. Cuando regresé a Brasil, fundé y dirigí un programa de participación comunitaria universitaria llamado “Musicalização infantil”. Este programa benefició a más de quinientos niños de edades comprendidas entre los cero y los diez años, aproximadamente, y contó con la participación de estudiantes de magisterio musical (en un momento dado, llegó a haber 32) y miembros de la comunidad.

El programa era gratuito para la gente que no podía pagarlo; los que podían,

contribuían con una cantidad muy pequeña, que nos ayudaba con el mantenimiento de los instrumentos y a alquilar espacios para recitales y eventos musicales. Aparte de Musicalização, también he tenido el privilegio de llevar a cabo muchas investigaciones con niños y, desde múltiples perspectivas, he viajado por todo Brasil y he realizado trabajo de campo para documentar la participación musical y el canto por parte de los niños. También he realizado trabajos de laboratorio con bebés y niños muy pequeños sobre la percepción y cognición musical temprana. He entrevistado a niños, docentes y familias, he observado a niños de distintas edades participar en actividades musicales, todo ello para intentar comprender qué papel desempeña la música en la vida de los niños.

Otro proyecto que vale la pena mencionar es un estudio denominado “Experiencias musicales en el hogar de los niños de todo el mundo”, en el que un grupo de educadores, artistas y académicos de doce países entrevistaron a niños de siete años en sus casas y escribieron sobre sus experiencias. Este proyecto fue revelador: fue muy interesante ver las numerosas coincidencias entre las experiencias de los niños, pero también ser testigo de cómo la cultura define lo que esperamos musicalmente de los niños, las cosas que queremos que hagan, las cosas que creemos que pueden y no pueden hacer, y las cosas que pensamos que son y no son apropiadas para ellos, musicalmente hablando. Reitero que he tenido el privilegio de estar rodeada de niños de distintas procedencias, conocer sus experiencias, sus procesos de pensamiento sobre la música, la música que les gusta y la que no, y lo que esta representa para ellos.

Desde luego, existen algunos supuestos subyacentes en mi trabajo. El primero es la

Beatriz Illari durante su ponencia.





Beatriz Illari durante su ponencia.

idea de que la música es parte esencial de la infancia. La mayoría de los niños de todo el mundo participan de alguna forma en la música, ya sea escuchándola, moviéndose con ella o tocando instrumentos. Algunos niños disfrutan de la música a través de los distintos medios de comunicación a los que están expuestos. Otros cantan en coros, escuchan música con sus familias, amigos y demás miembros de su comunidad. Pero, como sabemos, la mayoría de los niños no aprenden música en clases estructuradas o programas de educación musical. Aprenden música mediante actividades cotidianas, y esta forma de aprendizaje es tan importante como cualquier otra. El segundo supuesto que subyace en mi trabajo es que las experiencias musicales en la infancia y la adolescencia desempeñan un papel en nuestra vida de adultos. ¡Lo que somos musicalmente hoy está profundamente ligado a las experiencias que hemos tenido al crecer! Además, las experiencias musicales pueden ser positivas o negativas, como cuando la

gente dice “No tengo talento musical” o “No sé cantar”, solo porque alguien le ha dicho que es así. En mi trabajo suelo centrarme en las experiencias positivas, y también quiero ayudar a los docentes y a la gente que me rodea a desarrollar experiencias positivas en las personas que forman parte de su vida, ¡independientemente de que tengan dos o noventa y dos años! Así pues, un tercer supuesto es que la investigación sobre el desarrollo, que es lo que de hecho hago yo, está directamente relacionada con la enseñanza y el aprendizaje musical. Aunque estos términos no son sinónimos, uno enriquece al otro.

Pero ¿qué es eso que llamo “desarrollo”? El desarrollo, en el ámbito musical, se refiere a los cambios que se producen como consecuencia de nuestra participación en la música a lo largo del tiempo. El desarrollo, en el ámbito musical, se produce durante toda la vida, no solo en la infancia; ocurre a lo largo de nuestra vida. El desarrollo, en el ámbito musical, también es complejo y dinámico; su proceso no es lineal, sino espiral y

recurrente. Además, el desarrollo, en el ámbito musical, se produce en la música, a través de ella y con ella.

Ahora que hemos definido el desarrollo, permítanme compartir algunos de mis trabajos empíricos. En la última década he participado en un proyecto de investigación conocido como “El cerebro y la música de usc”. En 2011, junto con la neurocientífica Assal Habibi inicié un estudio longitudinal para examinar la forma en la que los niños se desarrollan con el paso del tiempo. Nuestros niños participantes estaban a punto de comenzar su educación musical en la Orquesta Juvenil de Los Ángeles, un programa llamado VOLA inspirado en “el Sistema”.⁴ Por lo general, los niños empiezan a los seis o siete años, reciben clases semanales en grupo y también tocan en agrupaciones musicales. La orquesta se utiliza como metáfora para representar a la comunidad, y los niños también dan conciertos y asisten a otros eventos. Este era nuestro grupo objetivo. Invitamos a los niños a participar en el estudio antes de que se incorporaran al programa de música y les hicimos un seguimiento durante más de siete años. También hicimos el seguimiento de otros dos grupos de la misma comunidad. Uno de los grupos practicaba deportes (fútbol y natación) y el otro era lo que llamamos *un grupo de*

control, es decir, un grupo de niños que no practican música ni deportes, pero que pertenecen al mismo barrio y proceden de entornos similares. Todos los niños procedían de comunidades de escasos recursos de los alrededores de Los Ángeles; la mayoría eran de etnia latina y muchos hablaban español en sus hogares. Todos los años hemos visitado a los niños en sus escuelas y programas de enriquecimiento (música o deportes), y ellos han visitado nuestro laboratorio de investigación para completar cuestionarios y someterse a escáneres cerebrales. Nuestros datos incluían evaluaciones psicométricas y del comportamiento, entre ellas, de habilidades cognitivas como la memoria de trabajo, habilidades motrices, habilidades sociales y emocionales, vida familiar y, por supuesto, habilidades musicales. También recopilamos imágenes cerebrales mediante resonancia magnética, resonancia magnética funcional y electroencefalografía.

A continuación, expongo algunos de los principales hallazgos generales del estudio longitudinal realizado a lo largo de los años. Más adelante hablaré con más profundidad sobre el desarrollo socioemocional. Descubrimos que el cerebro de los niños que estudian música es más rápido procesando tonos que el cerebro de los niños que pertenecen a los otros dos grupos. En cuanto a las imágenes cerebrales, también observamos un desarrollo más rápido de las áreas relacionadas con la audición y las áreas motoras en el cerebro de los niños que estudiaban música. En cuanto al desarrollo cognitivo, observamos un desarrollo más rápido de las habilidades de función ejecutiva en los niños que estaban aprendiendo música que en los niños que practicaban deportes y que estaban en el grupo de control. Sin embargo, con el paso del tiempo, todos se pusieron

4 “El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela es una obra social y cultural del Estado venezolano. También conocido como el Sistema, fue concebido y fundado en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu para sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico”. (<https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/>).

al día y los tres grupos obtuvieron resultados equivalentes. En cuanto al desarrollo musical, observamos que los niños del grupo de música mostraban mejores habilidades rítmicas y de percepción del tono en comparación con los otros dos grupos. Entre mis hallazgos favoritos figuran los relacionados con la vida familiar. En cuanto a la vida familiar, descubrimos que las familias se involucraron mucho más en la vida musical de los niños. Por ejemplo, muchas familias hablaron de ir al teatro, o incluso de enterarse de que había un teatro en la ciudad que no sabían que existía o al que podían asistir. Esto significa que la educación musical de los niños se transmitió a las familias en términos de participación cultural familiar.

Ahora que ya he hablado sobre los hallazgos generales, aunque nombré solo unos pocos, quiero centrarme en un área del estudio que es la competencia social. ¿Por qué estudiar la competencia social en los niños?

Existen varias razones. Sabemos, por ejemplo, que los niños socialmente competentes entablan y cultivan amistades y desarrollan relaciones positivas, y eso es muy importante. También sabemos que la competencia social puede ser un factor protector para la salud mental y un predictor del éxito profesional para el futuro. La participación musical en la infancia y la adolescencia también es eminentemente social. Los niños y adolescentes se involucran con la música como una forma de estar con los demás, de pensar en los demás e incluso de escuchar música que han compartido o aprendido de los demás. En resumen, la música es una forma de vida social, como afirmó alguna vez el etnomusicólogo Thomas Turino. Es importante destacar que, cuando estudiamos la competencia social, solemos dividirla en unidades que pueden examinarse con mayor facilidad. Las habilidades sociales son algunas de estas unidades o componentes



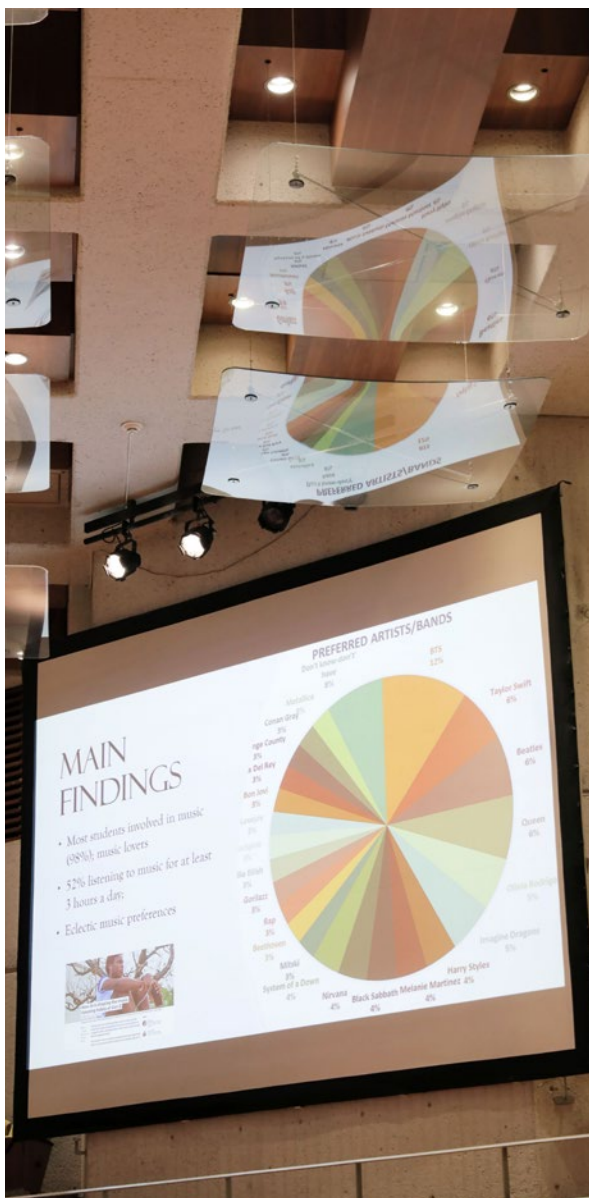
Beatriz Illari durante su ponencia.

conductuales observables de la competencia social que estudian los académicos.

Pero ¿por qué la música fomenta las habilidades sociales? En mi opinión, existen al menos cuatro razones: la primera es que la música es una actividad social. La segunda,

es algo que se conoce como *la intencionalidad flotante de la música*, esa idea de que la música no tiene un significado preciso, de modo que, si escuchamos una canción o una pieza musical, esta puede significar una cosa para mí y otra para la persona que está sentada a mi lado. Pero cuando hacemos música juntos, ya sea cantando, bailando o tocando, tenemos que dejar de lado el “yo” y las ideas, y centrarnos en mantener juntos el compás. Al hacerlo, surge en el momento una sensación de “nosotros” (que puede desaparecer una vez se acabe la música). La idea es que el ritmo fomente este sentido de unión y, en la educación musical, los niños practiquen sus habilidades musicales. La tercera es la idea de las agrupaciones musicales como colectivos. Oigo esto mucho de mis estudiantes estadounidenses cuando hablan de su “familia de la banda”, porque tocan y viajan juntos, y crean vínculos. Lo mismo ocurre con los coros, por ejemplo. La cuarta, es que existe una gran cantidad de evidencia, en estudios de casos, en la antropología, la educación y etnomusicología, de la conexión social por medio de la música.

Pasando de la teoría del cambio a la investigación propiamente dicha, les pedimos a los niños que realizaran algunas tareas, y a sus padres o tutores legales, que respondieran preguntas sobre ellos. Mediante un cuestionario estandarizado, los padres recibieron afirmaciones sobre las habilidades sociales de los niños, y se les pidió que dijeran hasta qué punto eran ciertas para sus hijos, utilizando una escala del 1 al 4. Algunas afirmaciones fueron: “Mi hijo es desobediente” y “Mi hijo siempre está triste”. Los padres completaron este cuestionario antes de que los niños empezaran los programas de música y deportes, y cuatro años después.



Presentación de Beatriz Illari.

Cuando comparamos las puntuaciones de los niños de los tres grupos, observamos que los niños de los grupos de música y deportes tenían puntuaciones más bajas en hiperactividad a lo largo del tiempo, y que los niños del grupo de música, a diferencia de los de deportes o control, mostraban puntuaciones más bajas en agresividad. Parece que la educación musical, al menos desde el punto de vista de los padres o tutores legales, tuvo algunos efectos en las habilidades sociales de los niños. También recopilamos datos de entrevistas anuales realizadas a los padres. Cuando les preguntamos a los padres si habían observado algún cambio en sus hijos como consecuencia de la participación en el programa de música al cabo de cuatro años, resultó interesante que el 77% de los padres respondiera “Sí”. Cuando les pregunté sobre los cambios que habían observado, la mayoría de los padres mencionaron las habilidades sociales y emocionales. Dijeron que sus hijos se volvieron más sociables, hicieron más amigos, fueron más pacientes con los demás y mostraron más amabilidad. A pesar de que este era un estudio que incluía imágenes cerebrales, muy pocos padres mencionaron los beneficios para el cerebro y las capacidades cognitivas.

Realicé otros estudios sobre educación musical y habilidades sociales. Después llegó el 2020, la covid-19 nos azotó y el mundo entero se puso en pausa. Aparte de las habilidades sociales, un tema que me preocupó mucho fue la salud mental. Sé que no fui la única. Recuerdo haber leído en 2022 un informe del Sapien Institute, que decía lo siguiente: “Una de las tendencias más destacadas en los millones de datos sobre salud mental a lo largo de los años es el deterioro del bienestar mental a medida que se suceden las generaciones más jóvenes”.

Esto quiere decir que la salud mental ya estaba en el radar de científicos, formuladores de políticas, médicos, psicólogos y demás especialistas; sin embargo, la covid-19 puso el tema en primer plano. La pandemia de covid también trajo consigo muchas narrativas de déficit, y esto fue particularmente cierto en el caso de los jóvenes. De hecho, las perspectivas de déficit vinculadas a los jóvenes existen desde hace mucho más tiempo. Pensemos en la afirmación de que la adolescencia es una época de crisis y problemas. Esta idea ha existido durante bastante tiempo, incluso en la literatura científica, con muchos programas para jóvenes destinados a prevenir problemas en lugar de ayudarlos a desarrollar habilidades que les permitan progresar. Durante la pandemia de covid-19 se compartieron muchas narrativas de pérdida, incluidas ideas de una “generación perdida”, ya que, con los confinamientos, muchos estudiantes experimentaron pérdidas de aprendizaje debido al cierre de escuelas, la falta de acceso al aprendizaje en línea (cuando estaba disponible) y demás desafíos, incluida la inseguridad alimentaria. Diferentes organizaciones de todo el mundo ofrecieron soluciones para las pérdidas de aprendizaje, y recomendaban generalmente más horas de matemáticas, más horas de inglés u otros idiomas, a menudo sin tener en cuenta los esfuerzos creativos o las experiencias de aprendizaje de los niños para ayudarlos a sobrellevar la situación.

Entonces un reconocido fabricante de guitarras se puso en contacto conmigo. En respuesta al cierre de escuelas por causa de la pandemia, habían creado un programa de educación musical popular para niños de básica secundaria entre los doce y catorce años (6.º a 8.º grado en algunos países). El programa distribuyó guitarras

acústicas y eléctricas, bajos y ukeleles de forma gratuita a los niños interesados, que solo tenían que inscribirse teniendo en cuenta la disponibilidad según el orden de llegada. Una vez a la semana, los niños recibían clases gratuitas en línea para aprender a tocar sus instrumentos, además de acceso a una aplicación de aprendizaje musical. Lo particular de este programa era que las clases de música las impartían docentes del distrito que recibían una remuneración adicional por realizar esta labor. Estos docentes enseñaban música de una forma muy poco convencional, ya que en las clases había niños de distintas escuelas públicas de todo el distrito escolar. En una misma clase instrumental habría niños de los barrios más ricos de Los Ángeles, de barrios de clase media y también de zonas de escasos recursos. Nos asociamos y diseñamos un estudio para analizar la educación musical y el bienestar de los estudiantes.

Antes de abordar el estudio en sí, es muy importante mencionar algunas cosas sobre el bienestar. Lo primero, es que la música puede considerarse una “tecnología del yo”, expresión acuñada por la socióloga británica Tia DeNora. Por ejemplo, utilizamos la música de distintas maneras según nuestro estado de ánimo y nuestras emociones; elegimos distintos tipos de música para cantarle a un bebé cuando tiene sueño o para bailar con amigos. Sin embargo, aunque muchas personas hablan del bienestar que proporciona la música, no existe un consenso en cuanto a la definición de este término. Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) de EE. UU., afirman:

Aunque no existe un consenso, existe un acuerdo general en

que, como mínimo, el bienestar incluye la presencia de emociones y estados de ánimo positivos como la alegría, la felicidad, la ausencia de emociones negativas como la depresión y la ansiedad, la satisfacción con la vida, la realización y el funcionamiento positivo.

En este estudio decidimos examinar el funcionamiento positivo y utilizamos un marco denominado *desarrollo positivo de la juventud* (o PYD, por sus siglas en inglés). Del PYD me encanta que sea, ante todo, un enfoque centrado en las fortalezas. En otras palabras, en lugar de considerar a los jóvenes como problemas, el PYD se centra en lo que estos necesitan desarrollar para poder prosperar. Otra cosa que me gusta del PYD es que, aunque es un marco teórico, también es una filosofía, un proceso de desarrollo y un enfoque de los programas y las políticas que ayudan a los jóvenes. Esta idea surgió a partir de las observaciones de personas que trabajan con jóvenes. El concepto de PYD se basa en cinco “c” o áreas de fortaleza: competencia, confianza, conexión, carácter, y cuidado y compasión. Al centrarse en estas cinco áreas clave, los jóvenes pueden desarrollar una sexta “c” (área clave), conocida como contribución de ese estudio.

Primero, los adolescentes escuchan más música que cualquier otro grupo etario. A través de la música se integran en grupos afines y desarrollan su identidad. Segundo, aprender a interpretar, a cantar y a escribir música es algo que requiere tiempo, práctica, paciencia, persistencia y autocontrol. Tercero, se sabe que la participación en actividades positivas y programas extraescolares de calidad en las escuelas mejora la conexión de los

estudiantes con estas instituciones. Y, por último, existe la creencia de que los programas que incluyen improvisación e interpretación, y que les permiten a los estudiantes elegir su repertorio, pueden fomentar la capacidad de acción de estos; eso es muy importante.

En este estudio también utilizamos escalas y cuestionarios estandarizados que estaban disponibles en línea para que estudiantes voluntarios de básica secundaria los completaran. Un total de 120 estudiantes de básica secundaria completaron todas las encuestas, y sus datos fueron analizados. Participaron 59 hombres, 51 mujeres, cuatro estudiantes no binarios y otros seis que prefirieron no dar esa respuesta. Hubo 56 estudiantes de 6.º grado, 33 de 7.º grado y 3 de 8.º grado. Su edad oscilaba entre los once y los catorce años. El 52 % de los estudiantes eran latinos; el 11 %, asiáticos; el 3 %, afroamericanos; el 11 %, caucásicos, y el 27 %, mestizos o de otra raza. Utilizamos cuatro escalas diferentes: PYD, conexión con la escuela, expectativas esperanzadoras para el futuro y un cuestionario que desarrollamos sobre demografía, trayectoria musical, preferencias musicales, participación en programas de música informales dentro y fuera de la escuela, gusto por la música y actividades extraescolares.

Estos son algunos de los principales hallazgos que surgieron del estudio. Por un lado, la mayoría de los estudiantes participaban en actividades musicales (98 %) y eran melómanos. Por otro lado, observamos que el 52 % de los estudiantes escuchaba música al menos tres horas al día. Estos estudiantes también revelaron tener gustos musicales muy eclécticos. En cuanto al PYD, observamos que los estudiantes más jóvenes (los de 6.º grado) mostraron mayores niveles de confianza en sí mismos que los de 7.º y 8.º grado, y mayor PYD integral que los de 8.º grado.

También observamos que los estudiantes no binarios obtuvieron puntuaciones escolares y de PYD integral más bajas, y menor conexión que las niñas y menor confianza y conexión que los niños. Aunque no se trata de un hallazgo musical, sin duda es preocupante. Además, observamos que los estudiantes que obtuvieron puntuaciones más altas en conexión con la escuela eran los que más participaban en programas extraescolares y los que más manifestaban que les gustaba



Karina Ortega y Carolina Ramírez, del Programa Crea.

la música. Asimismo, observamos que los estudiantes que empezaron a recibir clases de música antes de los ocho años tenían más esperanzas respecto al futuro. No sabemos si existe una correlación con la clase social, ya que los estudiantes que manifestaron haber empezado las clases de música antes de los ocho años eran los más pudientes.

Muy bien, ahora pasemos a la parte final de esta conversación. ¿Qué hemos aprendido de este trabajo? En primer lugar, el estudio longitudinal parece indicar que la participación musical puede desempeñar hasta cierto punto un papel protector en la infancia, podría ayudar a los estudiantes a desarrollar algunas habilidades sociales y podría estar relacionada con el PYD y con las expectativas esperanzadoras para el futuro. Sin embargo, es evidente que necesitamos muchos más estudios, especialmente sobre lo que se conoce como *sociedades no WEIRD*.⁵ ¿A qué me refiero con esto? Un académico llamado Joseph Henrich utilizó este término para referirse a cómo la mayor parte de la investigación psicológica (e incluso el trabajo educativo) se basa en datos de una población muy específica que suele ser blanca, angloparlante y de sociedades industrializadas, ricas y

democráticas, términos que en inglés —*white, English speaking and from industrialized, rich and democratic societies*— forman el acrónimo *WEIRD*. En otras palabras, mucho de lo que decimos sobre psicología, el modo en que funciona la mente (incluido el pensamiento musical) y el comportamiento de los niños procede de una población que no es precisamente la mayoritaria en el mundo. Una de sus sugerencias es que estudiemos otras poblaciones para tener una idea más clara de cómo es el desarrollo humano. Necesitamos más estudios en Colombia, Brasil, países africanos, países asiáticos y otras partes del mundo para poder hacer afirmaciones sólidas. Me gusta pensar en este tipo de investigación como si se tratara de las piezas de un rompecabezas: cuantas más piezas tengamos, más clara será la idea.

Para finalizar, me gustaría citar a uno de los participantes del estudio de PYD. Una estudiante de 7.º grado se refirió a la música como una rotunda máquina del tiempo, y esto fue lo que escribió en su cuestionario:

La música es lo más parecido a una máquina del tiempo, y la tendremos. Siempre que queramos transportarnos a otra época o lugar, podemos escuchar música o tocar nuestros instrumentos y sentir esas emociones. Estar en el programa de música me ha ayudado a encontrar mi paz y mi lugar en la escuela.

Gracias por escucharme. Y reitero: me siento muy feliz de estar aquí en Bogotá y de pasar este tiempo con ustedes en esta increíble Bienal.

5 WEIRD es un acrónimo en inglés para *Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic* (en español, “occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas”). Esta expresión, acuñada por Henrich, Heine y Norenzayan (2010), describe sociedades que, pese a representar una minoría global, han dominado la producción de conocimiento en ciencias sociales, generando sesgos epistemológicos. Su contraparte, las sociedades *non-weird* (no occidentales, no industrializadas o con prioridades colectivistas), enfatizan valores como la interdependencia, la tradición y la cohesión grupal sobre la autonomía individual.

ORALIDAD Y DESARROLLO GLOBAL DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

EVELIO CABREJO
(PONENCIA)⁶



Fecha: miércoles 16 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Evelio Cabrejo es doctor en Lingüística por la Universidad de La Sorbona, profesor por treinta años de lingüística y psicolingüística en Paris VII, pensionado. Vicepresidente de la Asociación de Acciones Culturales Contra Exclusiones y Segregaciones (ACCES). Una de sus principales publicaciones es Lengua oral: Destino individual y social de las niñas y los niños (FCE, 2023).

⁶ Este texto corresponde a la transcripción de la ponencia oral presentada por el invitado.



Evelio Cabrejo durante su ponencia.

Para mí es difícil tomar la palabra, porque una de las primeras cosas que aprendí cuando empecé a interesarme por el lenguaje es que todo enunciado está en eco con otro enunciado. Y efectivamente, habiendo escuchado las dos intervenciones anteriores, he tenido que modificar lo que pensaba decir porque quiero crear un diálogo con todos ustedes acá.

Ya el título de “Artes, experiencias y formación” se trata de que estamos aquí para que podamos hablar de nuestra gota de agua para tratar de acompañar de mejor manera a los niños en su construcción psicosocial.

Entonces, ya he sido influido por lo que acabo de escuchar.

Cada uno de nosotros tiene una experiencia muy personal de cómo llegó a interesarse por la primera infancia. Para mí, como lingüista, desde cuando entré en esta disciplina empecé a encontrar una disimetría entre la acumulación de conocimiento que se ha hecho sobre el lenguaje desde el siglo V antes de Jesucristo, pasando por las tradiciones gramaticales grecolatinas, árabes, chinas, etcétera, y lo que conocemos hoy. Y uno se da cuenta de que una vida no es suficiente para introyectar todo lo que la mente humana ha creado para tratar de comprender ese objeto banal y misterioso que llamamos *lenguaje*. Entonces me di cuenta de que esa disimetría me interrogaba profundamente, porque lo que la ciencia no puede explicar, cada vez que utilizamos una teoría lingüística para explicar el lenguaje, la lengua está ahí para decirnos que su teoría no marcha completamente. Eso le hace a uno recordar ese viejo adagio que dice que toda regla tiene su excepción.

Y entonces surge esta pregunta: pero ¿cómo es posible aquello “que la ciencia no puede explicar”? En todas las culturas, todos los niños aprenden la lengua natural durante la primera infancia. La apropiación de la lengua natural es una de las adquisiciones fundamentales durante la primera infancia, particularmente durante los cinco primeros años de vida.

Empecé así a interesarme en qué consiste ese secreto de la infancia. Mi experiencia personal me hizo comprender que yo no podía competir con los bebés, porque yo aprendí el francés y el inglés ya de adulto, y cada vez que yo hablo estas lenguas, así me pueda hacer comprender, pueda dictar conferencias, cada vez que alguien me escucha, quiere decir que yo no nací en esa

lengua. Entonces, traté de investigar cuál es la actividad mental que un bebé hace para apropiarse de la lengua oral. Fui muy sensible a la primera intervención sobre ese fondo humano que está allá en duración, como un zócalo que está pendiente, como una flor que empieza a nacer para desplegarse en cultura y en conocimiento mental. Y ahí pensé en el lenguaje y vi que aquí estaba en escena porque se hablaba inglés y se traducía en español y, al mismo tiempo, esa belleza de tener la lengua de signos.

Entonces usted hacía la diferencia entre lenguaje y lengua. Y que, cuando entrábamos en una lengua, ya estábamos heredando algo. Y precisamente, la facultad del lenguaje hace que todo bebé venga al mundo con la capacidad de aprender la lengua, o las lenguas de la comunidad lingüística que lo recibe. Y es tan inteligente que se apropia de los gestos motores para producir los sonidos, y se apropia de la prosodia de la lengua y termina cantando como los demás pájaros de la comunidad lingüística que lo recibe. ¡Qué trabajo cuando aprendemos una lengua extranjera! Los niños de dos años me decían: “Pero ¿por qué tú hablas así?”. Porque se daban cuenta que así pudiera pronunciar las palabras, yo no había adquirido el gesto. Entonces, la primera experiencia lingüística del bebé es escuchar hablar, cantar nanas, arrullos, cantos de cuna, la voz hablada, la voz sonreída; eso produce efectos. Y al principio, al nacer, el bebé no habla, pero escucha. La escucha es una propiedad ligada a la facultad del lenguaje. Oímos los carros que pasan en la calle, pero no los escuchamos.

Hoy me he puesto en posición de escucha para tratar de sintonizarme con ustedes, de crear un eco a su discurso. Entonces, hay que alimentar la capacidad de escuchar desde el nacimiento, y la facultad del lenguaje

está sedienta de prosodia, de modulaciones de la voz y de movimientos del rostro. Es entonces cuando el ser humano empieza a entrar en ese misterio de la construcción de significado, de construir pensamiento.

Mediante las modulaciones de la voz ponemos en escena todo lo que pasa en nuestro mundo interior; con la modulación de la voz ponemos en escena ideas como “es banal lo que estoy diciendo, el amor, la ternura, el cansancio, la duda, la ironía, tantas cosas...”. Entonces los bebés son lectores de las modulaciones de la voz, de los movimientos del rostro. Y es por las modulaciones de la voz y la prosodia de la lengua que una frase interrogativa y otra exclamativa para un bebé son dos cosas diferentes. Entonces, fue a través de esas diferencias que empecé a localizar algunas operaciones mentales específicas del bebé. Y una de las operaciones fundamentales específicas del bebé es, precisamente, que, gracias a la facultad del lenguaje, puede reconocer que los sonidos que salen de la boca tienen significado, quieren decir algo, que los movimientos del rostro quieren decir algo, que toda la modulación de la voz —repi-to mucho esto— quiere decir algo.

Me di cuenta de que era necesario alimentar eso y creamos una asociación en París, Acciones Culturales Contra Exclusiones y Segregaciones (ACCES), precisamente para alimentar esta sed que tiene el bebé al nacimiento de la música de la lengua, y que se puede leer. Descubrimos que se le puede leer un poema, un bello texto literario, hacerlo escuchar música, y aquí descubrí aquello en lo que tanto se insistió sobre la cuestión del bienestar.

Descubrí que lo que llamamos *estética* es un momento de bienestar interno. Es una milésima de segundo en que algo corporal y lo mental están pegaditos, y a veces no

tenemos la palabra y decimos “es algo así como si...”; ahí está lo corporal y lo mental, cerca el uno del otro, como fondo, como zócalo para que emerja la palabra, para que emerja el pensamiento. Y el bebé —en eco con lo que escuchamos esta mañana— es bombardeado por informaciones sensoriales. Sabemos hoy que, en el momento del nacimiento, el cerebro del bebé está todavía incompleto; pero con esas informaciones sensoriales se empiezan a crear las sinapsis, y tantas cosas empiezan a completarse. Y ahí vemos cómo, desde el nacimiento, se considera que el ser humano es el más inmaduro de todas las especies, lo que posiblemente sea cierto, pero que esa inmadurez se transforma en una riqueza, porque quiere decir que está menos enmarcado si se compara con las otras especies vivientes, y que precisamente a cada uno esa condición le va a dar unos océanos de posibilidades, gracias a lo cual cada uno va a crear su ruta independiente. Y entonces, respecto al lenguaje, ese fondo común inaccesible, actualmente yo trabajo con una idea que me parece muy importante: que más allá de la música de la voz se esconde una serie de operaciones mentales que constituyen el lenguaje, y que todas las lenguas nacen de ahí. Entonces, precisamente esas operaciones —es muy difícil exponerlas hoy— son universales, existen en todas las lenguas, y cada lengua se va a especializar en la manera de ponerlas en escena: en inglés, en francés, en portugués y en lengua de signos.

Toda lengua se puede traducir a otra lengua; no hay lengua que no se pueda traducir a otra lengua; incluso la lengua de signos se puede traducir a lengua oral, y viceversa. Entonces, es difícil de decir, en pocas palabras, lo que es el lenguaje. Es ese fondo allá, invisible, que nos transforma en *anthropos* lentamente para darnos todas las posibilidades mentales.



■ Evelio Cabrejo durante su ponencia.

Cuando se le da un texto de alta calidad a un niño, a un bebé, se le está facilitando la apropiación de la lengua oral, porque para aprender una lengua hay que haber oído hablar esa lengua por alguien. Entonces tenemos interés en darle una lengua rica y variada. Está la lengua y la vida cotidiana, que es muy importante, que es esa lengua para educar, para evitar accidentes, para escuchar, para obedecer. Pero la lengua del relato, la lengua de la poesía es una lengua para escuchar, y escuchar con toda libertad. Aquí vale traer a colación la etimología de *libro*, que viene del latín *liber*, *libertatis*. Cuando uno escucha una lectura en voz alta tiene una libertad absoluta. No le pedimos un resumen al niño; le leemos un texto que el niño ha escogido porque lo hemos puesto sobre el estante, y leemos en un grupo de cuatro o cinco niños, y cada niño tiene derecho a escoger el texto que le ha gustado por la carátula. Y el niño que no ha tenido experiencia con el libro se queda mirando la primera vez desde la lejanía, pero después entiende el proceso y, al cabo de un mes, ya acude a verlo, porque hacemos una lectura semanal. Al cabo de un mes, todos corren a coger el libro y los ve uno haciendo la colita con el libro bajo el brazo, para que les lean la historia.

Y entonces, para alimentar el proceso, les leemos a los bebés, a niños de un año, de dos, tres, cuatro, cinco años. Mezclamos las edades porque a veces hay intercambio entre ellos mismos. Cuando se le lee una historia a un niño, los que están detrás también están escuchando, pero cada niño sabe que tiene derecho a su historia. Es como en el nacimiento: se le habla al niño, no porque él entienda, sino porque cuando se le habla a un bebé se lo está haciendo existir como ser de lenguaje, y el niño tiene derecho a su historia: es para él; él siente algo así como que

“hay una voz disponible para prestármela y poder escuchar la voz silenciosa que está contenida en el libro”. Y el niño, el otro que está escuchando, escucha las historias de los demás más su historia preferida. Entonces, en ese momento estamos ya haciendo algo educativo, algo cultural.

Hay niños que cambian de idea, y dicen: esa historia me gustó; también quiero que me la lean. Hay otros que se aferran a una historia y quieren llevarse el libro a su casa. Y entonces es un momento precioso, es un momento más importante que todas las conferencias que pueda uno dar sobre la importancia de la lectura, porque los padres están presentes, los profesionales de la formación están presentes, los responsables de la biblioteca están presentes.

Hacemos lectura con interacción con esas poblaciones. Y entonces, ¿qué pasa? Los padres, cuando ven que el niño se aferra a un libro, que cuando se le está leyendo la historia se ponen en posición de escucha, los padres empiezan a descubrir algo que ignoraban de sus hijos; es un momento clave.

Un padre o una madre que descubre que a su niño le gusta un texto literario, una nana, un arrullo, un relato, no queda indiferente, y a veces se acerca discretamente a preguntarle a la bibliotecaria: ¿Dónde puedo conseguir ese libro? Y la bibliotecaria está para decir: “Acá en la biblioteca hay libros, hay música, hay juegos”; es decir, para hacer descubrir todo lo que la biblioteca puede proporcionar para acompañar a los niños y crear un vínculo entre las familias, las competencias del bebé y la biblioteca. Y eso marcha lento, más o menos, como lo que vimos ayer con Nidos y el Programa Crea. Cada uno trabaja y aporta, como dije al principio, su gotita de agua en esta alianza para tratar de comprender el océano de posibilidades que tiene la infancia.

Después me di cuenta de que hay unas operaciones que se establecen muy temprano. Para darles una idea rápida, cuando analizamos una lengua, vemos que, si unimos una consonante y una vocal, eso da una sílaba; si unimos sílabas, eso da palabras; si unimos palabras, eso da frases, y si unimos frases, eso da discurso: lo que estoy haciendo acá.

Cuando estoy hablando tengo un léxico mental, y lo que trato de hacer es unificar palabras diferentes para construir mi pensamiento. Acá tenemos una operación universal que pertenece al lenguaje y está presente en todas las lenguas, y es que unificando cosas diferentes se crea algo nuevo. Esta es una operación creadora, propia del lenguaje, y yo pienso que está presente en la naturaleza, que el encuentro de sustancias diferentes crea, y que el origen de la vida está precisamente en ese poder vital de encontrar elementos diferentes para hacer emerger los millones de formas vivientes que la naturaleza ha producido. Aquí el lenguaje nos pone en diálogo con la naturaleza.

Recientemente tuve una experiencia que me traumatizó, en el buen sentido. Yo tenía una planta y la quise cambiar. Cuando la fui a cambiar, tenía tantas raíces que quedé sorprendido. Y entonces dije: acá está el cerebro humano; acá están las raíces de las plantas con esas raicillas que son las sinapsis; nuestro cerebro está acá [*se señala la cabeza con las manos*] y las plantas lo tienen en las raíces. Esas operaciones mentales que no podemos describir científicamente, debemos sospechar que existen y tratar de entrar en comunicación con ellas, y darles a los niños esa posibilidad extraordinaria.

Yo fui muy sensible a lo que ocurrió cuando hubo este accidente de avión acá en la selva, en que quedó una niña con sus hermanitos, que vivieron allí varias semanas.

La abuela de esa niña decía en una entrevista que le hicieron: “Yo estoy segura de que ellos están vivos porque la niña, la mayor, sabe lo que hay que hacer en la naturaleza”. Y ella, la primera cosa que hizo fue instalarse frente a un río con una botella de Coca-Cola para traer el agua, para darles a sus hermanos. Ella sabía lo que hay que tener; un niño de la ciudad actual, no. Nos hemos desconectado del mundo donde vivimos, de dónde venimos, y el lenguaje, precisamente, recrea el mundo, pero... ¿cómo?

¿Qué le hacemos a un bebé? Lo alimentamos, y eso le produce efectos; lo acariciamos, y le produce efectos; le hablamos, y le produce efectos; nuestra presencia le produce efectos; nuestra ausencia le produce efectos. La lista es larga... El bebé, gracias a la facultad del lenguaje, va a ligar esa experiencia compartida a la persona que le permitió vivirla. Es una vida compartida. Y ahí el bebé condensa todo eso, uniéndolo a la persona que le hizo vivir esos momentos de bienestar interno, y así crea la operación simbólica del otro, el misterio de la representación simbólica del otro.

Y aquí comienza la humanización. El bebé se vuelve caprichoso; es decir, antes lloraba por llorar, y ahora llama: va a buscar el otro exterior porque logró construirlo en su mundo interior. Inmediatamente, se vuelve tan sensible a la voz humana que recibe información de cómo se producen los sonidos y lo inscribe en su cuerpo; y como está bombardeado de informaciones sensoriales, él piensa sensorialmente antes de pensar conceptualmente, y es la poesía la que está más cercana; es una interface entre lo conceptual y lo sensorial. Los poetas, a veces pensamos, son los que están por allá en las nubes; no, los poetas alimentan la poesía y hacen decir a las palabras todo lo

sensorial que está contenido en la palabra. Y entonces, el pensamiento de los niños es sensorial antes de ser conceptual. El arte es una ocasión extraordinaria para alimentar lo sensorial, igual que la música, que la arcilla, que los colores, todo eso. Entonces, hay que alimentar los sentidos.

Los sentidos son una herencia que recibimos de nuestros padres, de nuestros genitores, pero cada especie se las ha arreglado para darles esas informaciones, para anunciarles que hay cosas para ver, que hay cosas para tocar, que hay cosas para saborear, que hay tantas cosas... Entonces, hay que darles a saborear eso a los niños. Y precisamente, la palabra *saber* tiene la misma etimología de *saborear*. Entonces hay que permitirle al bebé, al niño, al adolescente y al adulto, que pueda vivir momentos de bienestar estético.

Con esta idea que yo llevo es imposible definir la estética. Ella existe en todo ser humano, y todo ser humano la utiliza para vivir momentos de bienestar, que es a la vez corporal. Es muy agradable ver un bello cuadro, escuchar una bella canción, una bella sinfonía. Ahí hay una especie de reconciliación entre lo corporal y lo mental. Y necesitamos de eso: que lo somático y lo intelectual estén pegaditos.

Decía ayer que, precisamente cuando trabajamos con los niños, los niños nos hacen un regalo extraordinario, porque ellos nos envían ecos de cómo fuimos cuando éramos niños, y si tenemos la capacidad de jugar, no solamente con los niños, sino como niños, creamos un vínculo interno entre lo infantil y lo que somos hoy.

Tenemos interés porque, cuando ese vínculo se rompe, cuando nos volvemos demasiado analíticos, el cuerpo deja de dialogar con lo mental. Y entonces aparecen las enfermedades llamadas psicosomáticas. Es una

manera que tiene el cuerpo de decir “Yo también existo”. Y la filosofía nos ha mostrado esto; los griegos crearon el concepto de formas sensibles: todo lo que pasa por los sentidos y formas inteligibles, allá donde creamos el análisis y el pensamiento. Pues hay que enriquecer esas dos cosas; no hay una que sea más importante que la otra, y nuestro bienestar interior depende de la sinfonía de ritmos que hemos logrado interiorizar. Los bebés son sensibles a los ritmos alimentarios, a los ritmos de presencia/ausencia, y esa sinfonía de ritmos es algo que nos hace sentir esos momentos de bienestar interno. Tenemos interés en que los niños puedan disfrutar de esos momentos.

Entonces, una vez que el bebé ha creado la representación simbólica del otro, ¿qué ocurre? Se vuelve caprichoso, como decía. Hay que tenerlo todo el tiempo en los brazos; se toma en los brazos y se acuesta, y se pone a llorar; se toma en los brazos, y sonríe. Hay una regulación. Y ahí ve uno cómo la mamá, cuando el bebé empieza a llorar, dice “¡Qué pasa! ¡Aquí estoy!”. El bebé se calma con frecuencia. Se ve ese poder de la voz materna que consiste en calmar, acompañar y sosegar al bebé. La música de la voz tiene ese poder: acompaña, sosiega. Una frase en momentos de dificultad es algo que nos da ánimo. Ese poder que tiene la palabra, el lenguaje, para crear vida psíquica. Cuando hablo de *vida psíquica* no hablo metafóricamente. La vida psíquica es una actividad interna invisible, pero es allá donde se crea el pensamiento, donde se leen las emociones, donde se siente el amor, el odio, tantas cosas. A la vida psíquica hay que darle la posibilidad de existir. Y cuando ese bebé ya está en eso, entonces va a descubrir un conocimiento impresionante: gracias a los ritmos alimentarios, los ritmos

de presencia-ausencia, antes de ser alimentado, el bebé sabe que va a ser alimentado. Sabe que la mamá que se ausentó va a venir. La humanidad ha comprendido la importancia de esto, porque el juego del cucú es eso: yo me presento, me retiro, me presento y me retiro; es una manera de decirle al bebé: así no me veas, continúo existiendo y regreso porque existes tú. Eso es profundo. Ese jueguito es necesario. Y el bebé va a convertir eso en una alegría total, la alegría de ver el rostro de la madre, y no lo cambia por nada, porque ese rostro, cuando el bebé tiene unos tres o cuatro meses, cuando ve un rostro que no conoce, lo mira así y empieza a mover la cabeza. Spitz dijo que era la angustia del extranjero.

Después me di cuenta e imaginé que, finalmente, es una buena noticia, pues quiere decir que el bebé tiene una representación interna clara de lo que es el rostro de la madre, y los otros perturban eso. “Ese no me interesa, el que me interesa es el que tengo acá”. El bebé va a tener que aprender a mirar todos los rostros que va a encontrar durante su vida a través del rostro de la madre.

Estas cositas son invisibles, pero hacen parte de la construcción psíquica del ser humano. Cuando el bebé crea al otro, nace como sujeto. Lloro para ponerse como existente y hace existir al que llama. Quiere decir que los bebés dan a luz a los padres, al padre y a la madre, sin que ellos se den cuenta. Me parece que hay un momento dado en que los seres humanos —es una especificidad del ser humano ligada al lenguaje— transformamos el instinto de vida y algunos reflejos naturales: respiración, succión, *grasping*, marcha, en deseo de existir.

El bebé se hace existir a la fuerza, y viene la educación para que espere. “Espera un momentico”. En una ocasión, a un nieto que

me pedía algo le dije “Espera un segundo”, y él me decía: “El segundo ya pasó”. Entonces viene esa regulación de la temporalidad; el tiempo se crea en función del otro. El bebé espera el regreso de la madre, pero como creó la representación simbólica del otro, la convoca en su ausencia, y eso ya es pensamiento, es conocimiento, y se está autoacompañando; empieza a crearse lo que yo podría llamar la *autonomía psíquica*. Es un momento muy egoísta cuando uno piensa al otro, que lo trae al pensamiento para autoacompañarse simbólicamente; eso hacen los bebés. Si el bebé no puede convocar al otro, no se puede desarrollar. Si el bebé no descubre que la persona con la que él ha creado vínculos precoces continúa existiendo, aun cuando no esté presente, no se puede desarrollar. Piaget insistió muchísimo en la construcción de lo real en los niños; insistió en la permanencia del objeto físico, que es importante, la duración, pero la permanencia del otro que está inscrita en la mente está primero que la conservación de objetos físicos.

De esa capacidad que tiene el ser humano de convocar al otro en su ausencia sale la imaginación. Como decía, el niño lleva el trapito cuando le van a hacer los exámenes, porque ese trapito es más que un trapito. Winnicott nos enseñó que ese trapito está impregnado de afectividad y reemplaza simbólicamente a la madre, para no estar solo. Esas operaciones mentales son fundamentales, y hay que alimentarlas. Por eso, hay que respetar los ritmos con los bebés: que se acuesta a tal hora —el ritmo de sueño—, que se alimenta a tal hora, que lo llevo a la sala cuna a tal hora y lo recojo a tal hora... Descubrí que los bebés son muy sensibles a eso. En la universidad en la que yo trabajaba me contrataron como consejero en la sala cuna, y yo iba casi todos los días, y además

llevaba también a mis hijos. Me permitían estar con ellos, y constataba que hacia las 3:30 de la tarde —generalmente allá se recogen a las 4 de la tarde— había nerviosismo en la sala cuna: ya sabían que el reencuentro con la mamá se estaba aproximando; lo estaban esperando.

Es la espera, esa espera que mantiene la mente, la psiquis, en vida. Incluso la literatura a veces se alimenta de eso. García Márquez, cuando escribió *El coronel no tiene quien le escriba*, hizo hincapié en esa negación tan profunda en el título: señaló algo que nadie hacía, pero el coronel iba todas las mañanas a ver si el correo llegaba para anunciarle su pensión, y duró cuarenta años esperándola, y la pensión nunca llegó, pero él nunca pensó que no llegaría. Por eso se dice popularmente que la esperanza es lo último que se pierde.

El bebé es tan riguroso que los padres llegan. Para el primero que llega, es la fiesta, y todos están esperando ser el primero. Empiezan a llegar, se van y se empiezan a descontrolar. En los que se quedan ahí un poco más, la sonrisa desaparece. Y el último que queda, ¡ay, eso es durísimo! A veces la mamá llega y dice, cuando están en buena relación temporal interna, “Buenos días”; a veces hay un bebé que llora, pero llora para decir “Yo estoy acá”; y cuando hay una desorganización temporal en la sala cuna, entonces el bebé se esconde, se retira. La mamá llega y él está por allá arrinconado; es decir, está protestando porque no se le respetó su ritmo temporal. Entonces vemos la importancia del ritmo. Ahí me di cuenta de que esas operaciones son fundamentales. Cuando el niño puede convocar al otro es un momento crucial en la construcción interna del ser humano.

Hay mucha literatura: *Duérmase, negrito*, por ejemplo, *que tu mamá está en el campo*. No hay una sola lengua en la que no haya

una literatura que le diga al niño “Tu mamá no está acá, ella está en otro sitio. Está pensando en ti. Está viniendo. ¡Va a llegar!”. Como para ayudarle al niño a construir esa operación interna de la espera. El ser humano es una caja musical que está siempre sedienta de lo rítmico.

Para nosotros, el álbum es una experiencia estética extraordinaria, por la creatividad que hay en estos momentos en literatura infantil. Ese álbum tiene bellas imágenes, bellos colores, una polifonía de colores, de formas, bellos textos trabajados por los ilustradores; es un encuentro de palabras que condensan una belleza de pensamiento. Eso es muy importante. Los primeros estudios con el lenguaje precisamente fueron hechos para tratar de conservar la belleza de la lengua. Pāṇini, en el siglo V antes de Jesucristo, fue el primero que empezó a interesarse por cómo conservar los cantos religiosos que eran tan bellos, por el temor de que eso desapareciera y no se pudiera transmitir. Él fue el primero que empezó a hacer dibujitos para representar esa belleza de la lengua. En el siglo I antes de Jesucristo, Dionisio de Tracia creó la *tékhnē grammatiké* para comprender la belleza de la lengua. Y fueron tan exigentes los griegos que crearon un concepto, la palabra *bárbaro*, que quiere decir que maltrata el griego con acento extranjero. En todas las lenguas hay belleza. Está la lengua de la vida cotidiana, pero está la lengua de la poesía, la literatura; esa música —esto es muy difícil de explicar—, el ser humano tiene la capacidad de introyectarla, introducirla, incorporarla; el ser humano encarna, incorpora e interioriza lo rítmico y, como decía, nuestro equilibrio interno depende de la sinfonía de ritmos que hemos interiorizado.

Naturalmente, la intersubjetividad es muy dura. El otro nos hace vivir momentos de alegría y momentos de sufrimiento. El otro no se

deja someter a nuestros deseos, pero siempre estamos tratando de someterlo a nuestros deseos. ¿Cómo educar el deseo para no tomar al otro como objeto? Aquí viene entonces la educación estética, aquí viene la cultura, que no es un saber para dominar el otro, sino un saber para darle sentido a la vida y procurar que la existencia sea relativamente interesante. Digo *relativamente interesante* porque toda vida humana es una sinfonía de momentos de alegría, de tristeza, de ánimo, de triunfos... ¿Cómo darles a los niños un zócalo fuerte, rico y condensado para que puedan soportar el sufrimiento y vivir con placer los momentos de bienestar estético internos?

Así, sigo avanzando lentamente. Hacia el cuarto mes hay una revolución. Aparece la visión conjunta. El niño puede fijar ahora su mirada sobre la cosa que se le muestra, entra en una en una actividad compartida a través de la visión. Ya se le puede hacer disfrutar momentos de bienestar en actividad compartida, mostrándole una imagen bella, los colores y las formas de los libros ilustrados que alimentan el imaginario del niño. Porque, finalmente, contar historias y leer textos de alta calidad literaria, repito, facilita la apropiación de la lengua, pero alimenta el imaginario, alimenta la capacidad de pensar y prepara de lejos la apropiación de la lectura y la escritura en buenas condiciones que, aunque sea una práctica cultural difícil de interiorizar, es importante pasar por ahí.

Precisamente, en el cuarto mes, cuando se le está leyendo un libro a un niño, mira el rostro del que está leyendo y mira el libro, porque está descubriendo algo que es difícil de explicar, que en eso que llamamos *escritura* se esconde una voz silenciosa y que todo acto de lectura lo reconstituye. Esto es un descubrimiento extraordinario. Él se vuelve lector. Antes miraba y escuchaba; era

el adulto que pasaba las páginas y ahora es él quien pasa páginas y va leyendo: “Ta ta ta, ta ta ta”. Ha comprendido que ahí hay una voz silenciosa y está tratando de jugar con su balbuceo para reconstruir esa voz silenciosa, que va a encontrar cuando aprenda a leer y a escribir. Pero va a descubrir que cuando llega a la escuela, si abre el libro al revés, el profesor estará para decirle: “No es así, es así”. Lo abrirá y verá que, a los otros compañeros, los que ya tienen mucha experiencia con el libro, el profesor no les dirá nada. Empieza a descubrir que hay algo que los otros saben y que él no ha comprendido; eso que era al principio muy agradable se empieza a transformar en sufrimiento interno, y se empieza a cerrar al libro. Y si eso se repite, se cierra y no querrá más oír hablar de libros. Al aprender a leer y escribir en esas condiciones, hace sufrir a la familia. Los profesores sufren, el niño sufre. ¿Cómo evitar esa catástrofe psicosocial? No hay sino la lectura en voz alta, compartir libros con los niños, familiarizarlos; después los niños cogen el libro e inventan una historia en función de la historia que han escuchado. Extraordinario.

Vemos que a veces los niños que están haciendo la cola para la lectura, más bien se alejan y se sientan mirando de lejos el libro, o le están explicando a otro la historia que él va a escuchar, aunque la ve con las imágenes que están muy alejadas del texto; lo importante es que está construyendo un relato. El niño descubre naturalmente que el libro está en un diálogo permanente con el esquema corporal —que arriba y abajo, izquierda a derecha, aunque esas palabras todavía no existan para él—; cada cultura organiza el libro de una manera diferente: si estamos acá, leemos en una dirección; si estamos en Arabia Saudita, en otra dirección; si estamos en el Japón o en China, en otra

dirección. Hay que descubrir cómo es que la cultura crea el espacio cultural del libro. Si el niño no ha descubierto eso, ¿cómo va a aprender a leer, a escribir? Cuando llega a la escuela, el niño descubre que hay un diálogo entre el libro y su cuerpo.

Recientemente escuché a un niño que, con una sonrisa y un rostro tan iluminado, decía: “Cuando escucho historias, pienso que los libros piensan”. Ese niño ya va lejos, va muy lejos. Descubrir que hay pensamiento en un sistema de escritura condensa la experiencia de la humanidad que pasó siglos para poder dejar huellas del pensamiento bajo formas de ideogramas, de grafemas... Eso que es tan complejo, que la humanidad ha trabajado a lo largo del tiempo y el espacio para afinarlo, se los damos en dos semestres para que los aprenda un niño; debemos entonces ser conscientes de que les estamos pidiendo a los niños que aprendan en un año lo que la humanidad construyó durante siglos. ¡Pobrecitos!

Naturalmente, la cultura es un conjunto de representaciones mentales invisibles que se meten todo el tiempo bajo prácticas culturales: la manera como nos vestimos, lo que comemos, como hablamos..., todo eso es cultura. De ahí viene esa fuerza de la lengua oral. En la lengua oral están puestas en escena esas operaciones que están más lejos de la música y la voz, pero también contiene la cultura, porque toda cultura necesita de la lengua oral para ser transmitida; no hay una cultura sin lenguaje, si no hay lenguaje, no hay cultura. A medida que el niño está aprendiendo las palabras, el nombre de los alimentos, está entrando a la vez en la lengua oral y en la cultura. La lengua oral contiene la cultura, y por ello ella la puede transmitir, pero también la recrea permanentemente por medio del canto, de la

música, la poesía. Y es porque la recrea que la mantiene en vida. Es muy importante darle al niño la posibilidad de entrar en esta cadena simbólica que es la lengua como proyección de las operaciones invisibles del lenguaje. Y por eso la tradición oral para mí es algo muy importante: el momento en el que la abuela canta la ronda, la nana, el arrullo, el canto de cuna, esos cantos tan bellos.

Encontré la poesía del balbuceo. Durante los cuatro primeros meses el niño está bombardeado de informaciones auditivas y hace un acto de escritura neuropsíquica, y a partir del cuarto mes va a leer lo que ha escrito y empieza a emerger lentamente como sujeto enunciador, empieza a balbucear. Pero ¿qué es el balbuceo? El balbuceo es la entrada en la música de la lengua, el *tatata*, el *dadada*; el balbuceo es la construcción de la voz en función de las voces que hemos escuchado.

La voz humana, que creemos que es tan personal, finalmente es algo que se transmite de generación en generación. Construimos nuestra voz en función de la voz de aquellos que nos dieron acceso a la sonoridad del lenguaje. El balbuceo es la repetición de la misma sílaba; la misma sílaba se repite, pero después la lengua toma eso para repetirla a ciertas distancias, para crear el ritmo poético. Como yo decía en una entrevista que me hicieron, mi abuela me cantaba esas rondas de *Los pollitos dicen pío pío pío, cuando tienen hambre, cuando tienen frío*; el pío y el frío es el balbuceo puesto en la estructura de la lengua, y esto es universal: todas las lenguas lo utilizan. El balbuceo es un juego con la temporalidad de las sílabas — las sílabas pueden ser largas, cortas, abiertas o cerradas—. No es la misma cosa decir *extraordinario* que decir ¡extraordinario! Aquí se está jugando con un tiempo cultural, con la música, la temporalidad específica de la

música de la lengua. Y esa temporalidad va a dar nacimiento al tiempo de la música, porque si se suprime el tiempo, la música desaparece. Para crear nuestro estilo de palabra tenemos una temporalidad; no hablamos todos con la misma velocidad: nos sentamos en algunas palabras para darles énfasis, tenemos nuestra propia música, nuestra voz, nuestra manera de poner en movimiento la palabra. El lenguaje nos da derecho a crear nuestro estilo.

La primera persona que habló de *estilo* para referirse al lenguaje fue Cicerón en *La elocuencia*. Decía Cicerón que el estilo es el movimiento del alma cuando el hombre habla. ¡Qué bella definición! Aristóteles ha dicho que el sueño es el movimiento del alma cuando el hombre duerme. Séneca decía que el estilo es el rostro del alma. Y Schopenhauer, más recientemente, decía que el estilo es la fisionomía del espíritu. Y en Francia, un gran predicador, Bossuet, decía que el estilo es el hombre mismo; es decir, el arte, el lenguaje, nos permiten crear nuestro propio estilo, una marca existencial.

Quiero rápidamente llegar a otra operación que me parece fundamental. Antes de que las primeras palabras aparezcan, los niños han tocado los objetos, los han saboreado, crean informaciones del mundo exterior, de la vida, del medio ambiente. Cuando ya todo está en el espíritu, la palabra viene al final del primer año, pero antes el niño empieza a mostrar con el dedo lo que le interesa del mundo exterior: una moto que pasa haciendo ruido, un pajarito que llega al balcón. Y, dentro de ello, es capaz de distinguir lo que es agresivo y lo que no lo es. Lo muestra mirando a la persona que está con él para ver si él mira lo que él le está mostrando. Momento crucial en la adquisición del lenguaje, que el adulto generoso por lo menos mire lo

que el niño muestra, para reconocer ese acto de creación, porque antes pasaba su vida tocando los objetos, golpeándolos, y ahora actúa sobre el mundo a distancia. Piaget diría que está abandonando la sensorialidad implícita en los actos motrices, ese contacto directo con los objetos. El niño muestra distancia y produce un acto simbólico increíble: separa ese objeto que muestra de lo demás que le rodea, y nosotros nos damos cuenta de lo que él está mostrando. Debemos ser generosos en ese momento, mirar lo que el niño muestra, nombrar lo que el niño muestra y hacer un pequeño discurso a partir de eso para llevarlo lejos con el lenguaje. Esta es una manera de hacer existir la presencia de algo en el mundo exterior.

Hacia los dos años —aquí terminaré— viene una operación impresionante. En todas las lenguas aparece lo que llamamos *enunciado a dos palabras*, que aparece con la forma de la negación. El niño, cuando se le cae algo al piso, lo busca, no lo encuentra y dice *no tá*. Se le da algo para tomar y dice que no está bueno. Se le dice que tiene que ir a dormir y dice, *no dodó*. Esas dos palabritas están para significar que algo está ausente: *mamá no está, papá se fue*. Antes nombraba lo que estaba presente, ahora nombra la ausencia. La ausencia no se puede mostrar; la ausencia debe ser nombrada y comprendida por el aspecto inteligible del pensamiento, y es un momento clave. Antes el sueño, pero aquí empieza la aparición de las primeras pesadillas. Hacia los tres años, los niños empiezan a tener dificultades para dormir, y es porque la representación de la ausencia lentamente les va dando indicios, embriones de su propia ausencia; saber que somos mortales es algo que está ligado al lenguaje; por eso vienen las pesadillas. El niño sale de su camita para meterse en

la cama de los padres. Entonces aparece el monstruo. El monstruo es un personaje extraordinario porque le permite al niño saber que tiene miedo de algo, y no la angustia de no saber de qué se trata. El monstruo es una creación de la mente humana en el niño para crear un espacio entre su mente y lo que le da miedo. Y aquí empieza su autonomía.

Precisamente la cultura es necesaria en ese momento. La lectura en voz alta viene para acompañar al niño, para que haya una voz que lo acompañe en ese momento tan difícil, pues nadie tiene solución para eso. Por eso, en mi texto *Lengua oral: Destino individual y social de las niñas y los niños* le di un espacio especial a la Pobre Viejecita, con la poesía, con la representación del objeto, de la presencia y la ausencia. ¿Qué dice el texto?: “La pobre viejecita no tenía nada que comer, sino pan, queso... Nada que beber, sino leche, chocolate...”. El lenguaje está poniendo en escena un juego mental de presencia-ausencia. Y el verbo indica que comer es un sólido, y beber, un líquido. Este texto es maravilloso porque necesitamos aprender a jugar con la representación de la presencia y la ausencia.

Aquí viene ese momento consagrado a la memoria. La tradición oral crea memoria entre generaciones, y hay algo que es más fuerte que la muerte, es decir, la presencia de los que se han ido en la memoria de los que están viviendo en este momento.

Muchas gracias.



De izquierda a derecha: Beatriz Illari, Gandhi Piorski, Liliana Marulanda (del Programa Nidos) y Evelio Cabrejo.



INFANCIAS Y CIUDAD: TERRITORIO CREA COMPONENTE TERRITORIAL, PROGRAMA CREA ANDRÉS GUACANEME, ARNULFO GAMBOA, CRISTINA HERNÁNDEZ, DANIEL RIAÑO, JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ Y RAFAEL RAMÍREZ (PONENCIA)

Fecha: sábado 19 de octubre de 2024

Lugar: Teatro Villa Mayor

Hora: 9:00 a. m. a 10:00 a. m.

RESUMEN

Mediante esta ponencia, el componente territorial del Programa Crea mostrará algunos de los logros obtenidos en la atención a las infancias hasta octubre de 2024. Se hará hincapié en algunos aspectos de la cobertura, el tejido de relaciones que el trabajo formativo con niños y niñas habitantes de Bogotá ha posibilitado y los alcances territoriales que esto ha implicado.

El desarrollo de este texto se ha hecho por medio de cuatro binomios categoriales, que permiten fomentar la reflexión en clave de formación de infancias:

1. Territorio-familia
2. Territorio-Crea
3. Territorio-comunidad
4. Territorio-ruralidad

Al finalizar este recorrido se presentarán algunas reflexiones y proyecciones hacia el futuro, que se articularán a esta bienal.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA SOBRE LA ATENCIÓN A LAS INFANCIAS

LÍNEA ARTE EN LA ESCUELA 2017-2024

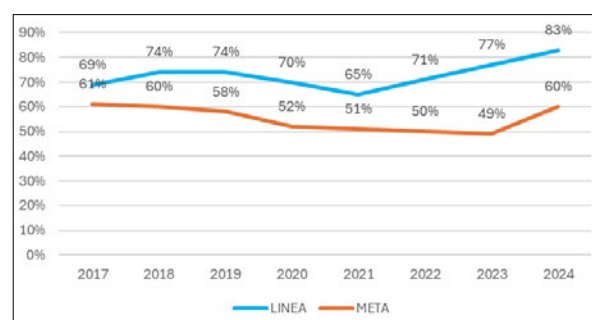


Gráfico 1. Participación de niños y niñas de seis a doce años en la línea Arte en la Escuela. Fuente: Sistema Integrado de Formación (SIF) (consulta: septiembre de 2024).

En la línea Arte en la Escuela, la participación de niños y niñas de seis a doce años durante el periodo 2017-2024 tuvo un comportamiento homogéneo, que osciló entre un 69%, en la primera medición, y un 83%, en la última. Esto permite asumir que en la línea hubo un fortalecimiento de la estrategia en este segmento poblacional. La modificación en la composición de las coberturas en la línea, a partir del año 2022, refuerza la evidencia de un fortalecimiento de la estrategia

en el segmento etario de seis a doce años, o una variación en la forma como se asume esta; es decir, se amplía la participación de las infancias en la línea.

La participación de las infancias de la línea Arte en la Escuela, en la meta del Programa, varió de un 61% a un 60% en el periodo 2017-2024. No obstante, entre los años 2018-2023 hubo una disminución sostenida de al menos un 12%, porcentaje que repuntó hacia el cierre del periodo. La variación de cifras en el periodo interanual 2020-2021 y 2021-2022 se asocia con la pandemia de la covid-19.

Se puede decir, como se muestra en el gráfico 1, que, de cada diez personas vinculadas a la línea Arte en la Escuela en el 2024, al menos ocho son niños y niñas entre los seis y los doce años, en términos de la meta general. Esto se traduce en una relación de sesenta de cada cien participantes en el mismo año.

LÍNEA EMPRENDE/IMPULSO COLECTIVO 2017-2024

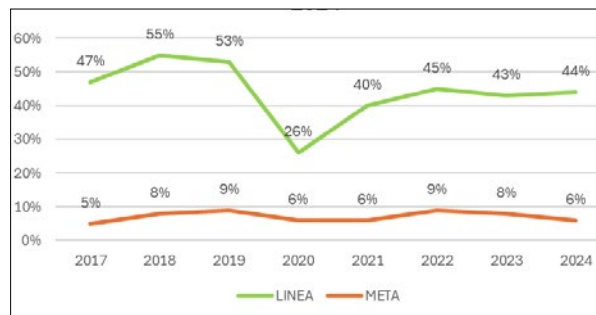


Gráfico 2. Participación de niños y niñas de seis a doce años en la línea Emprende (ahora denominada Impulso Colectivo). Fuente: SIF (consulta: septiembre de 2024).

En cuanto a la línea Impulso Colectivo, se observa que la participación de niños y niñas en edades de seis a doce años durante

el periodo 2017-2024 tuvo un descenso en 2020, que coincide con el inicio de la pandemia de la covid-19. Luego, y a partir de estrategias como el aula virtual Crea en Casa, se recuperó un 14% de la participación desde el 2021.

La participación de las infancias de la línea Impulso Colectivo ha sido ciertamente constante, con un alcance de hasta un 8% en la meta de cada año, con un repunte de un 9% en los años 2019 y 2022.

El gráfico 2 expone que, de cada diez personas vinculadas a la línea Impulso Colectivo en el 2024, al menos cuatro fueron niños y niñas de entre los seis y los doce años. Esto, en términos de la meta general, se traduce en una relación de seis de cada cien participantes en el mismo año.

LÍNEA LABORATORIO/ARTE Y SALUD 2017-2024

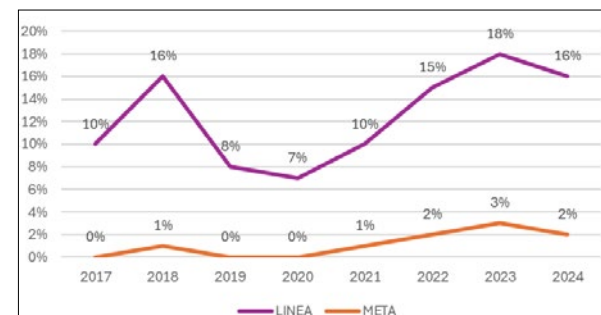


Gráfico 3. Participación de niños y niñas de seis a doce años en la línea Converge Crea (ahora denominada Arte y Salud). Fuente: SIF (consulta: septiembre de 2024).

Finalmente, en la línea Arte y Salud, la participación de niños y niñas de seis a doce años muestra un comportamiento distinto a las otras dos líneas durante el periodo 2017-2024. En esta línea, la presencia de las



Participantes de la Bienal.

infancias claramente no ha sido preponderante, aun cuando se trabajara con niños y niñas en restitución de derechos. Se puede decir que, en esta línea, la participación de este grupo etario osciló en el periodo 2017-2024, entre 1 y 1.6 participantes por cada 10, con un repunte del 1.8% en 2023.

De acuerdo con el gráfico 3, de cada diez personas vinculadas a la línea Arte y Salud en el 2024, al menos una corresponde a niños y niñas entre los seis y los doce años, lo que en términos de la meta general se traduce en dos de cada cien participantes en el mismo año.

En términos generales, la apuesta más significativa del programa para la atención de las infancias se centra en la línea Arte en la Escuela, con un 60% de la participación general de la meta, seguida por Impulso Colectivo con un 6%, y cerrando con un 2% la línea Arte y Salud.

Esta estadística es un desafío para el programa que, al igual que para las infancias, requiere seguir explorando, preguntando,

asombrando y creando formas de ampliar la participación activa de las infancias, que hoy, en las tres líneas, llegan a un 68%. Esto demuestra claramente la importancia que el Programa Crea confiere a la formación artística de las infancias en Bogotá.

CONCEPTUALIZACIÓN DESDE LO EXISTENTE

En la publicación *Territorio Crea: Formación artística en expansión*, el componente territorial del Programa Crea plantea algunas reflexiones sobre las formas que ha tomado la gestión en el territorio y destaca el lugar de las infancias en el programa. Para ello se retoma la petición de Gabriel García Márquez de “integrar las artes a la canasta familiar” (García Márquez, citado en Idartes, 2023, p. 18). Lo expuesto demuestra claramente que se están poniendo los derechos culturales al alcance de las familias y, por extensión, de los niños y niñas.



Actividad realizada durante la Biental.

Uno de los derechos culturales que el programa abanderar es la garantía del acceso a espacios de formación artística y de disfrute de la cultura. Si bien es cierto que, por tomar un ejemplo, un alimento de la canasta familiar es un componente de la nutrición, y que por tanto garantiza el desarrollo cognitivo, emocional físico y social de niños y niñas, las artes son un componente que cumple un papel no menos importante en el enriquecimiento cultural, psíquico y cognitivo; son, pues, otro tipo de alimento dirigido a la dimensión espiritual, esa que permite nutrir la existencia por medio de la imaginación, que es el lugar cercano donde el otro y el yo juegan a ser. En este sentido, la misión del Programa Crea resuena en cada momento de la gestión territorial, puesto que busca garantizar los derechos culturales de los niños y niñas que habitan en Bogotá, por medio de los procesos de formación artística que se llevan a cada territorio.

Así se busca que los niños sueñen y se relacionen con el mundo del arte por medio de relatos, poesía y metáforas que se materializan en música, personajes, primeras incursiones en el mundo de las letras de la mano de los artistas formadores que, conjuntamente con los participantes, construyen textualidades. Una muestra de estas acciones se puede apreciar en el libro *Crujidos, gruñidos y otros ruidos extraños en casa*, producido por el área de Literatura del Programa en el 2021.

Asimismo, las diferentes líneas de atención del Programa van tejiendo el territorio Crea en un diálogo constante entre las artes, la formación y la imaginación de niños y niñas, como se hace con las infancias y juventud en la línea Arte en la Escuela, que atiende a una población de entre 6 y 59 años, centrándose en sus intereses y expectativas. Algo similar hace la línea de Impulso Colectivo, que en la línea Arte y Salud aplica un enfoque poblacional y diferencial.

TERRITORIO-FAMILIA

Así, el arte genera posibilidades para renovar la forma en que se vive o interpreta la vida, y se convierte en un espacio de encuentro, un espacio en donde las artes terminan siendo un ejercicio cotidiano, y que contribuyen a esa construcción del sujeto culturalmente activo.

Grupo focal con artistas formadores, 2021.
(Idartes, 2023, p. 91)

Con el propósito de construir un tejido social alrededor del arte, los centros de formación y creación artística, denominados *Crea*, han contribuido a la configuración y a la generación de múltiples ideas de familia para niños y niñas que participan en los procesos de formación. En este sentido, los niños y niñas que acuden a los centros *Crea* encuentran en sus compañeros, o en los artistas formadores que lideran los procesos, la cercanía del encuentro y la posibilidad de vivir momentos significativos en torno al arte, y participan en la formación de nuevos tejidos, en nuevas relaciones e interacciones que van más allá de lo que la infraestructura del centro de formación posibilita, al tiempo que generan afectos y sensaciones permanentes.

Estos lazos trascienden los lenguajes disciplinares de las áreas artísticas y posibilitan

que se afinquen nuevas concepciones del territorio, que favorecen una idea ampliada de este, con lo que se logra atender y escuchar las particularidades de cada individuo. La huella dejada en el territorio se hace evidente cuando los discursos y las prácticas en los hogares se vuelcan a la participación y la reflexión sobre la formación de los propios hijos. Esto enriquece el *quehacer* cotidiano de los centros de formación.

De este modo, un ejercicio de construcción dialógica entre padres o cuidadores, y niños y niñas, en el marco de la formación artística, se vuelve algo trascendente y significativo (Idartes, 2023, p. 91). Así, la impronta dejada en los participantes del Programa, y la que estos dejan en cada centro *Crea*, trasciende el acto de habitar y compartir un espacio, y se proyectan al gran tejido de la ciudad y a la creación de la mejor obra de arte: ¡la vida!

Daniel Riaño Garzón, gestor de espacio Programa *Crea*.



TERRITORIO-CREA

Para las infancias que habitan cada Crea, su territorio se expande en diferentes sentidos o dimensiones, desde el espacio, hasta la dimensión de la cultura y la socialización. Con respecto a la primera dimensión, el *espacio*, la participación en los procesos de formación que ofrece el programa en siete áreas artísticas influye directamente en el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los participantes, pues contribuye a la conformación de un entorno seguro y estimulante, al tiempo que invita a la exploración, la socialización y la construcción de identidad y autonomía.

Por otro lado, se observa que, en la medida en que las infancias interactúan en el espacio Crea, convierten esta experiencia en un constructo simbólico al que le otorgan un *sentido de identidad y pertenencia* —segunda dimensión—, lo que les permite ubicarse frente a sus semejantes o su contexto cercano. Es usual escuchar frases como “Yo soy del Crea”, “Este es mi Crea” o “Yo soy de danza”. Este sentido de pertenencia crea un tejido y forma comunidad, lo cual es producto de la capacidad innata que tiene la niña o el niño de relacionarse con su entorno. A esta modalidad de construcción de comunidad o nicho de interacción, en el Programa Crea se le denomina *comunidades Crea*.

Estas comunidades derivadas de los procesos de formación dan origen a tal sentido de pertenencia que, en ocasiones, los grupos conformados sobreviven el paso de los años. Este es el caso de Musical Monkeys, o Los Tigres del Sur, grupos que han desarrollado procesos creativos de largo aliento y han visibilizado momentos y avances en espacios de diálogos ecosistémicos y reflexiones en torno a los procesos formativo-creativos del programa.

Ahora bien, una tercera dimensión, que se puede denominar *participación y derechos*, se asocia con el hecho de que el programa Crea forma parte de un proyecto de inversión pública del Distrito Capital. En tal sentido, la participación de las infancias debe gozar de las garantías necesarias para el ejercicio de sus derechos culturales.

Finalmente se encuentra la dimensión *cultura y socialización*, que puede ser entendida como el retorno que hacen las infancias a los territorios que habitan. En este contexto, los niños y niñas regresan a su cotidianidad con inquietudes vinculadas a la imaginación, la exploración y la creatividad, pero con marcos de interpretación y comprensión enriquecidos por la experiencia artística.

TERRITORIO-COMUNIDAD

Eugenia Fraga (2015) menciona a Walter Mignolo al explicar que *hacer comunidad* es cuestión de interés y participación. En el caso del Programa Crea, este interés vincula la comunidad con la necesidad de explorar y participar en procesos de formación artística.

A partir de allí, los vínculos de sentido con los procesos del programa trascienden lo exclusivamente común del espacio y se afincan en las expresiones comunitarias. Por ello, no solo los participantes asumen el espacio como propio, sino también como una condición de posibilidad de su *quehacer* en comunidad. Participantes y familias entusiastas asisten a las visibilizaciones o muestras (Comunidades Crea, Crea en Movimiento, Encuentros del Ecosistema Crea, entre otros), tejiendo desde el carácter común y contingente del espacio hacia la naturaleza comunitaria de los vínculos con el territorio. Hablar de comunidad es reconocer el tejido que se ha venido construyendo

con la participación de los niños y niñas desde hace más de diez años. Esto pone de presente que niños y niñas que ahora son jóvenes han crecido junto al programa; algunos de ellos ahora incluso son artistas formadores del programa.

Alistarse para ir al Crea, embotellar agua para el taller de danza, ensayar con la flauta de tubo de PVC que el artista de música les ayudó a construir, o simplemente llegar puntual y de manera recurrente, son acciones que vinculan y generan sentido de comunidad. Esto se aúna con los actos de habitar el barrio y vivir el encuentro, lo cual posibilita la formación artística en el Programa Crea.

TERRITORIO-RURALIDAD

A manera de epílogo, cabe mencionar que el Programa Crea ha hecho presencia en espacios alternos, que podríamos denominar la *Bogotá rural*, como la Biblioteca Pasquilla (localidad de Ciudad Bolívar) o la

IED Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, ubicada en la vereda Tunal Alto (localidad de Sumapaz). A pesar de ello, hablar de *ruralidad* propone retos especiales a la hora de la implementación. En el componente territorial se ha discutido al respecto en diversas ocasiones, y no se ha llegado a consensos. Cabe destacar la dificultad que surge en esas discusiones cuando se planea hacer atenciones sin que existan recursos para transporte; eso basta para poner en evidencia que esos procesos de formación no tienen garantizada su permanencia y, por lo mismo, no son pertinentes.

Por otro lado, las zonas rurales de Bogotá no cuentan con rutas de transporte público permanente, lo cual complica la atención, y a ello se suma la insuficiencia de materiales para asegurar una implementación óptima del programa. Sobre este apartado, se puede decir que hay más retos que certidumbres. De todos modos, no deja de ser uno de los aspectos insuficientemente explorados del servicio que se busca prestar a todos los grupos etarios, especialmente a los de la infancia.

RETOS DE LA GESTIÓN TERRITORIAL

- **Ampliación de la oferta.** Hay fortaleza en cuanto a las acciones desarrolladas con infancias escolarizadas, pero en el futuro se puede asumir la necesidad de avanzar en la oferta de los productos del programa a las infancias no escolarizadas o de orden comunitario.
- **Tiempo y compromiso.** El programa debe ser lo suficientemente amplio en la consideración de planeación de sus espacios y tiempos para el desarrollo



Arnulfo Gamboa Mejía, gestor de espacio Programa Crea.



Asistentes a la Bienal.

de sus procesos formativos, con el propósito de adaptarse a los tiempos de los niños y niñas, así como de sus familias.

- **Acceso equitativo.** Se debe asegurar que todos los niños y niñas, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a las actividades del programa; esto incluye la disponibilidad de recursos materiales y espacios adecuados.
- **Integración familiar.** Involucrar a las familias en el proceso de formación artística es esencial como mecanismo para fortalecer el alcance de los procesos formativos.
- **Sostenibilidad.** Asegurar la continuidad del programa a largo plazo en términos de financiamiento y recursos puede ser un desafío significativo.

Superar estos desafíos implica un ajuste en el enfoque, quizás pensando en un modelo colaborativo que involucre a educadores, artistas, familias y comunidades en el diseño e implementación del programa. De esta manera se podría asegurar que se adapte a las necesidades y realidades cambiantes de las infancias.

REFERENCIAS

- Fraga, E. (2015). Walter Mignolo: La comunidad, entre el lenguaje y el territorio. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 167-182. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/54887>
- Instituto Distrital de las Artes (Idartes). (2023). *Territorio Crea: Formación artística en expansión*. <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2023/04/TERRITORIOS-CREA-VERSION-WEB-28-03-23.pdf>



De izquierda a derecha: María Fernanda Sánchez y Olga Lucía Olaya, del Programa Crea, y Olga Lucía Duque, del Programa Nidos, Arte en Primera Infancia. Fuente: archivo de los programas Nidos y Crea.

CONVERSATORIO ENTRE LOS PROGRAMAS NIDOS Y CREA (RELATORÍA)



Fecha: martes 15 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio del Planetario de Bogotá

Hora: 9:00 a. m. a 11:00 a. m.

Este conversatorio realizó una aproximación a la historia, las apuestas misionales y las experiencias que han dejado los programas Crea y Nidos, Arte en Primera Infancia, a lo largo de sus doce y once años de existencia, respectivamente. El espacio estuvo moderado por Olga Lucía Olaya, orientadora del área de Artes Plásticas del Programa Crea, quien además participó en la gestación del Programa Nidos y contó con la participación de Olga Lucía Duque, responsable del Equipo Artístico Pedagógico Territorial (EAAT) del Programa Nidos, y María Fernanda Gómez, orientadora del componente pedagógico del Programa Crea. Igualmente, José Valero, artista formador del Programa Crea, acompañó el conversatorio con un ejercicio gráfico de relatoría visual (gráfico 4).

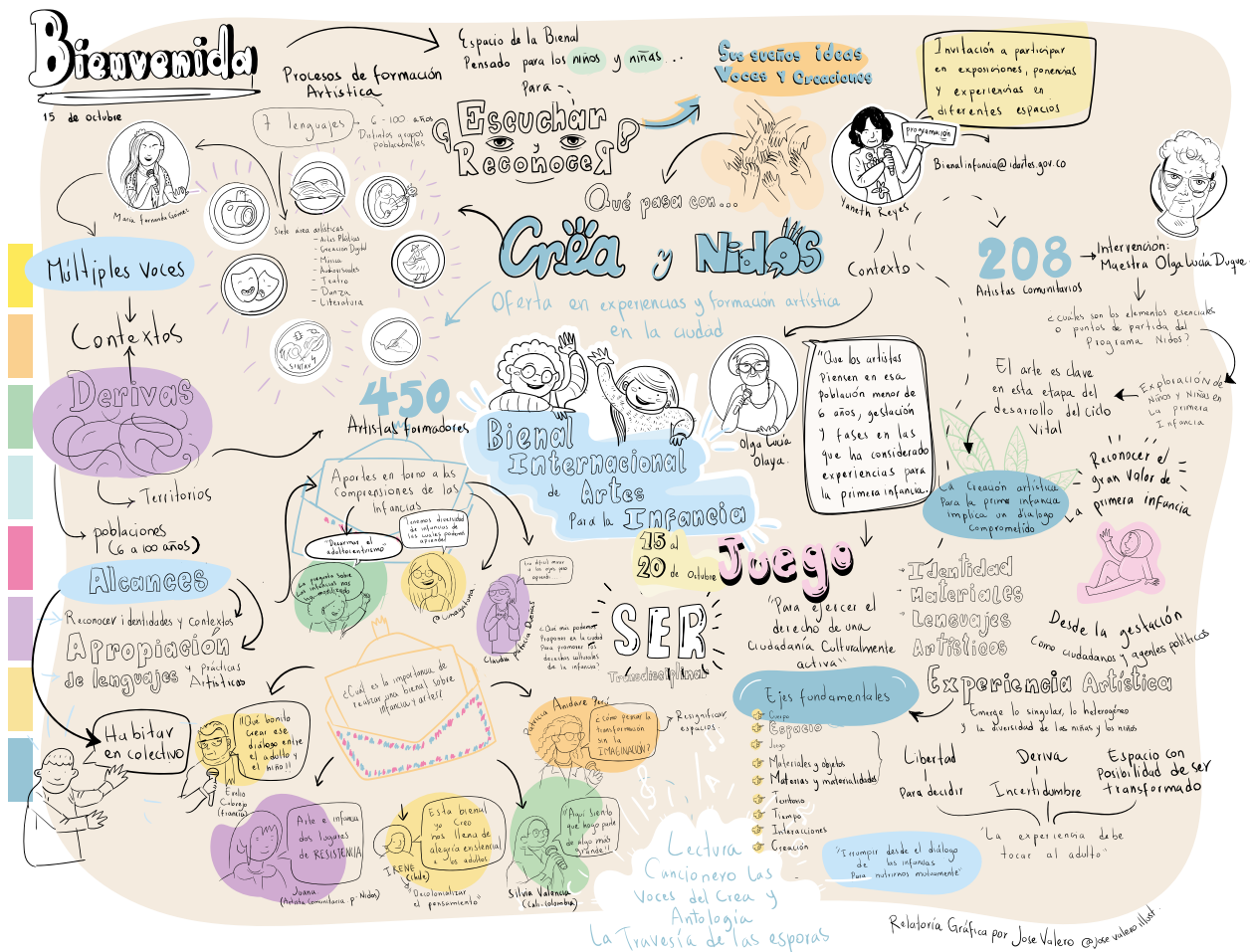


Gráfico 4. Relatoría visual realizada en el conversatorio. Autoría: José Valero, artista formador.

El encuentro dio inicio con una reflexión sobre el surgimiento del Instituto Distrital de las Artes en el 2012 con la intención de promover “el acceso al disfrute y la práctica de las artes en condiciones de igualdad y oportunidad para los habitantes de Bogotá, mediante el fomento de la investigación, formación, creación, circulación y apropiación social del arte”. Fruto de anteriores experiencias de formación en el ámbito distrital, surgieron los Centros Locales de Artes para la Niñez y Juventud (CLAN), espacios que posteriormente transitaron a lo que hoy es el Crea, donde más de 450 artistas facilitan

procesos de formación en las áreas de danza, teatro, música, literatura, artes plásticas, audiovisuales y creación digital en las distintas localidades de la ciudad.

Simultáneamente, en esta época surgió el Programa Tejedores de Vida, ahora Nidos, Arte en Primera Infancia, una apuesta inter y transdisciplinar de la que ahora hacen parte 208 artistas comunitarios y residentes especializados en la creación de experiencias artísticas para niñas y niños menores de seis años, así como para personas gestantes en el distrito, con el objetivo de garantizar sus derechos culturales. Olga Lucía Olaya señaló como

hecho relevante que, antes de la creación de Nidos, la primera infancia, como grupo etario, era abiertamente excluida de espacios como museos, teatros y galerías, entre otros, situación que requería atención urgente.

La Bienal Internacional de Arte para la Infancia celebrada en Bogotá nació del encuentro de intereses y perspectivas, de las convergencias y divergencias de los programas Nidos y Crea en relación con aquello que sucede cuando las infancias entran en contacto y empiezan a ocuparse de los lenguajes artísticos.

EL TIEMPO NO VIENE SOLO

Frente a la pregunta sobre los elementos más relevantes que se han consolidado en el Programa Nidos, Olga Lucía Duque expuso cómo, desde sus inicios, el programa se ha fundamentado en el reconocimiento de los niños y las niñas de la primera infancia como ciudadanos y agentes políticos. Esta condición activa en la sociedad y la garantía de sus derechos se da principalmente en la interacción con sus familias, sus cuidadores, sus pares y su entorno, y comienza desde el momento mismo de la gestación, cuando acontecen innumerables conexiones neuronales y de sentido que se enriquecen exponencialmente con el contacto directo con el mundo y con los lenguajes artísticos.

De esta manera, la creación artística para la primera infancia implica un diálogo comprometido con las particularidades del desarrollo de las niñas y los niños en estas etapas del ciclo vital, considerando sus modos de percepción y relacionamiento, así como sus tiempos y espacios; sumado a esto, y en relación con el enfoque territorial del programa, es indispensable acoger las culturas y comunidades a las que pertenecen.

Así, mediante el uso de distintos lenguajes artísticos se ha dado forma a las obras, los espacios, los contenidos y las experiencias creadas por los artistas de Nidos a lo largo de estos años.

A partir de la práctica situada de los artistas comunitarios y del acompañamiento artístico-pedagógico planteado por el programa y sus bases teórico-conceptuales, se ha venido gestando un conocimiento específico en torno a la relación entre las artes y la primera infancia, en el que el concepto de *experiencia artística* ocupa un lugar privilegiado y determina una metodología de aproximación a las niñas y los niños.

La experiencia artística, no pretende que todos los niños y las niñas realicen lo mismo, en un mismo espacio, al mismo tiempo, con el mismo ritmo; por el contrario, habilita la emergencia de lo singular, lo heterogéneo y lo diverso, siendo estos sus principios constitutivos. Una experiencia artística debe admitir ser transformada por los niños y las niñas, quienes podrán alterarla mediante sus propuestas e ideas de creación, quienes podrán conducirse hacia donde les parezca más interesante y ejercer su poder de decisión teniendo como cómplices a los adultos que acompañan sus procesos. En este sentido, las experiencias artísticas también buscan sensibilizar e incluir activamente a los familiares, cuidadores, maestras y demás adultos implicados a partir de una estética que lo permita, porque eso enaltece la experiencia de los niños.

Estos y otros principios, como el afecto o la posibilidad de contemplación, se hacen realidad a partir del relacionamiento intencionado de distintos ejes de creación, entre ellos, el cuerpo, el espacio, el tiempo y el uso de materias, materiales y objetos. El cuerpo es el lugar mismo de la experiencia, y esta

sucede en relación con un espacio y un tiempo que la determinan, junto con personas, objetos y materias con que se interactúa y que modifican las maneras en que se percibe ese entorno. De ahí que sea pertinente una atención y un tratamiento cuidadoso de los mismos.

Otro eje de creación es el juego, que, al ser un lenguaje esencial de la infancia y uno de sus principales modos de aprehender el mundo, permite la creación de vínculos y sentidos compartidos. La disposición al juego es fundamental, y por ello, los adultos que acompañan estos procesos de exploración deberían ser capaces de seguir jugando.

Concluyendo esta primera presentación de Nidos, Olga Lucía Duque destacó que la apuesta interdisciplinar del programa ha

integrado las contribuciones de antropólogos, pedagogos y, por supuesto, artistas comunitarios, tanto empíricos como formados en la Academia. Este ejercicio colaborativo y de intercambio ha generado diálogos potentes que fortalecen y complejizan el trabajo con la primera infancia por medio de las artes.

María Fernanda Gómez continuó profundizando en la manera en que, para el Programa Crea, la perspectiva artístico-pedagógica se ha construido a partir de distintas voces y experiencias, en el marco de los procesos de formación y su relación con los territorios. En esta labor, los artistas formadores del programa han sido fundamentales, puesto que se han encargado de articular sus objetivos a las condiciones reales de las comunidades y sus contextos. Se hizo además hincapié



De izquierda a derecha: María Fernanda Sánchez y Olga Lucía Olaya, del Programa Crea, y Olga Lucía Duque, del Programa Nidos, Arte en Primera Infancia.

en las sinergias entre el Crea y la Secretaría de Educación, un trabajo integrado que ha transformado paradigmas de hegemonía relacionados con los procesos de formación artística en la infancia, lo que ha dado lugar a la habilitación de espacios más generosos para el aprendizaje y la creación.

En la publicación *Entre hallazgos y derivas* (Idartes, 2023a), realizada por Crea, se exponen reflexiones sobre las experiencias de formación y las maneras en que las siete áreas artísticas de danza, teatro música, literatura, artes plásticas, audiovisuales y creación digital han interactuado con las poblaciones que participan en los procesos de formación, personas de *seis a cien* años de una ciudad socioculturalmente diversa, lo cual indica que el programa debe sostener un panorama amplificado que permita atender y potenciar la multiplicidad de

procesos dados sin perder de vista la especificidad de cada grupo poblacional.

María Fernanda Gómez presentó lo que, en la mencionada publicación, se han denominado “alcances del programa”: 1) reconocimiento de las identidades y los contextos, 2) habitar en colectivo, y 3) lograr la apropiación de los lenguajes y las prácticas artísticas. Estos alcances han permitido la construcción de tejidos con las poblaciones, y también con las entidades que trabajan de la mano del programa. En esta relación con el territorio y el contexto por medio de la práctica artística es posible reconocer a las infancias como agentes que cohabitan y participan en el constante proceso de construcción de su comunidad.

Como moderadora, Olga Lucía Olaya celebró expresamente las apuestas de ambos programas por acompañar los ciclos vitales



De izquierda a derecha: María Fernanda Sánchez y Olga Lucía Olaya, del Programa Crea, y Olga Lucía Duque, del Programa Nidos, Arte en Primera Infancia.

de las niñas y niños de la ciudad, y recalco que son iniciativas que promueven una relación dialógica con las infancias mediante los lenguajes artísticos, pensando no solo en la creación de obras y contenidos hechos por y para ellos, sino en su participación activa en las comunidades a las que pertenecen. Desde sus inicios, los programas Nidos y Crea se han interesado en plantear una propuesta artístico-pedagógica experiencial y de formación artística que habilite unos intercambios y unas relaciones directas entre los artistas, los niños y las niñas de la ciudad, y exija el desarrollo de herramientas de escucha, diálogo y encuentro.

COMPRENSIONES QUE SE MUEVEN

En un segundo momento del conversatorio se propuso la pregunta acerca de cómo la Bienal contribuye a los diferentes modos de comprender la primera infancia y de la infancia. En respuesta a esto, Olga Lucía Duque comenzó reflexionando acerca del eco insospechado generado por iniciativas, programas y proyectos locales en otros lugares del mundo, en este caso, aquellos que, por medio del arte, y teniendo a los niños y las niñas como centro, buscan crear un mundo más habitable para ellos, en el que sea perceptible su posibilidad de participación. En este sentido, Olga Lucía manifestó que consideraba la Bienal como una oportunidad de diálogo y encuentro entre creadores que enriquece las perspectivas con que se conciben las prácticas artísticas y de relacionamiento con la infancia.

Luego intervino Claudia Patricia Dueñas, una de las primeras artistas comunitarias del Programa Nidos, quien refirió haber entrado al programa sin tener idea del tema

de la primera infancia, pero sabiendo lengua de señas. El ejercicio en el programa le ha permitido una comprensión profunda de la humanidad a partir del encuentro con las distintas comunidades y los territorios, y también un aprendizaje mediado por el quehacer artístico. Esta experiencia le ha mostrado cuán vital es promover espacios culturales y artísticos para los niños y las niñas, así como las luchas que dan las comunidades por acceder a ellos. Para Claudia, la Bienal propicia conversaciones con personas pertenecientes a dichas comunidades y el encuentro con actores que comparten el interés por garantizar los derechos culturales de la infancia.

En respuesta a lo anterior, María Fernanda Gómez destacó que las mesas de trabajo han puesto de manifiesto la necesidad de crear herramientas que permitan a los artistas formadores llegar, especialmente a los niños y niñas más pequeños, mediante espacios de reflexión permanente sobre la primera infancia. Es importante señalar que el énfasis puesto en la primera infancia en esta parte del conversatorio tuvo la intención de mostrar la relevancia del tema de transiciones para Crea, en cuanto momento crucial que permite la continuidad del vínculo con las artes.

Luna Guerrero, de Crea, opinó que la Bienal le ha permitido abrir el espectro respecto a la infancia, una población para nada homogénea, integrada por múltiples maneras de ser y de relacionarse con el mundo, que cuestiona los imaginarios o narrativas hegemónicas sobre las niñas y los niños: infancias escolarizadas, infancias cuyos derechos han sido vulnerados y deben ser restituidos, infancias migrantes, infancias con pertenencia étnica, entre otras. ¿Cómo reconocer a estos participantes?, ¿cómo relacionarse con ellos en profundidad, respetando sus contextos?, fueron algunas de las preguntas que planteó.



Evelio Cabrejo junto a Luna Guerrero y Milena Soto, del Programa Crea, durante el conversatorio.

Diana León, del Programa Crea, complementó diciendo que uno de los mayores aprendizajes con los niños y las niñas es no dar nada por hecho y darse la oportunidad de sorprenderse cada vez. Igualmente, afirmó que una constante en el programa, en consonancia con la propuesta de la publicación antes mencionada, han sido las preguntas respecto a cómo se hace, por qué se hace, cuál es el enfoque. Diana hizo un llamado a pensar los procesos artísticos pedagógicos con un enfoque de diversidad y apertura de los sentidos, donde el adulto que acompaña los procesos se deje guiar en una experiencia de deriva apoyada en el asombro propio de las niñas y niños, en el juego y las vicisitudes propias de la creación.

RESONANCIAS

“Intervenir, rayar, garabatear, dialogar, leer en voz alta, en susurro, pintar sobre las letras o cualquier otra expresión provocada por los relatos”. En este punto del conversatorio se hizo una invitación a explorar las publicaciones *La travesía de las esporas* (Idartes, 2023c) y *Las voces del Crea* (Idartes, 2023b), que contienen textos escritos por niños y niñas participantes en el programa, con el fin de traer sus voces al espacio, dialogar con ellas y continuar con la conversación. Después de compartir algunos sentires e ideas del público alrededor de dichas creaciones, Olga Lucía Olaya, como moderadora, preguntó: ¿Por qué es importante tener una bienal de artes para la infancia?

Evelio Cabrejo, quien participó en este espacio como espectador, respondió que la Bienal organizada en Bogotá obedece a una preocupación internacional acerca de las cualidades particulares de la primera infancia en relación con los lenguajes artísticos. De esta manera, la Bienal es parte de un esfuerzo mancomunado por descubrir en qué consiste ese mundo tan sutil del que nos hemos alejado. Según él, comprendiendo el mundo infantil, estamos también despertando el niño que duerme en nosotros mismos.

Irene de la Jara, artista chilena invitada de la Bienal, también presente en el espacio, opinó que un evento como este contribuye a descolonizar nuestro pensamiento como adultos. Para ello se refirió al concepto de *epistemicidio*, asociado a De Sousa Santos, una operación que ha sido aplicada a las mujeres, a los indígenas y a las niñas. Así, la Bienal representa una oportunidad para salir de los lugares cómodos y de la idea de un conocimiento acabado. Adicionalmente, Irene aludió a la neuropsiquiatra Amanda Céspedes, quien habla de lo necesario de una

alegría existencial para generar bienestar en las niñeces, una alegría que ella misma dijo sentir en ese momento al participar en la Bienal.

Juana Pinzón, artista comunitaria del Programa Nidos, contó que la pregunta la condujo a pensar en dos cosas importantes: arte e infancia, dos lugares de resistencia significativos. La artista observaba la Bienal como un logro, pero también como la evidencia del estudio, el trabajo, el análisis y el esfuerzo por compartir el conocimiento sobre los dos ejes que allí se habían gestado.

Patricia Quevedo, perteneciente al proyecto Anidare, de Perú, habló de su propuesta de *placemaking*, o intervenciones en espacios públicos que buscan su resignificación en función de las primeras infancias. Patricia considera que aquello que convoca a los participantes de la Bienal es el interés por generar transformaciones sociales e imaginarios desde una concepción de niños y niñas como participantes y productores de cultura.

En la misma dirección, Silvia Valencia, invitada de Cali, comentó que, a pesar de sus veinte años de creación musical y literaria para las infancias, gracias a la Bienal era la primera vez que sentía ser parte de un proceso o un movimiento robusto y comprometido.

José Luis Rodríguez, articulador zonal del Programa Crea, enfatizó que la Bienal surgió luego de diez años en los que se habían acumulado información, preguntas, hallazgos y materiales que demandaban atención y que buscaban un espacio. En este caso, esos elementos se relacionaban con el posicionamiento y la proyección de esta relación entre infancia y arte a una escala local, nacional y continental.

Para finalizar, esta relatoría quiere cerrar con una pregunta expuesta hacia el final del conversatorio por Evelio Cabrejo, y las



Evelio Cabrejo junto a Luna Guerrero y Milena Soto, del Programa Crea, y Liliana Marulanda y Ángela Castellanos, del Programa Nidos, durante el conversatorio.

respuestas que se dieron a la misma. Cabrejo participó de la formulación del programa nacional De Cero a Siempre, que luego se haría política pública, algo que manifestó haberle sorprendido positivamente por ser Colombia el primer país del mundo en hacer de la primera infancia una prioridad del Estado. Sin embargo, identificaba con complacencia cómo, más allá de ser un hecho aislado, este logro ha tenido continuidad en las experiencias expuestas a lo largo del conversatorio. Con esta antesala, Cabrejo pasó a preguntar de qué manera la política pública ha contribuido a ambos programas.

Yaneth Reyes, subdirectora de Formación Artística del Idartes, inició su respuesta expresando que ambos programas han sido afortunados, pues históricamente, a lo largo de sus años de existencia, la línea de formación artística ha contado con el respaldo de las políticas del ámbito nacional, pero también del distrital, por ser Bogotá el foco de

los planes de desarrollo de cada gobierno. Si bien reconoció una necesidad presupuestal y una lucha constante del sector artístico y cultural, consideró que en este momento los programas cuentan con alrededor de mil personas vinculadas, entre artistas formadores, equipos pedagógicos y gestores. Igualmente, señaló la existencia de veinte centros Crea, veinte “espacios Nidos” y distintas alianzas que dan cuenta de unos avances importantes. No obstante, reconoció que aún falta mucho por hacer.

En el mismo orden de ideas, Olga Lucía Olaya ratificó que con ambos programas se logró abrir el campo laboral del artista formador y el artista comunitario, una gestión innovadora que ha requerido emprender varias batallas desde las instituciones públicas, encaminadas a garantizar sus derechos y unas condiciones dignas de empleo. Enfatizó en que toda apertura y búsqueda de continuidad de un campo implica esfuerzos considerables. Asimismo, Olga Lucía afirmó que se ha aprendido a sortear las oportunidades que han brindado las lógicas administrativas de cada gobierno. Si bien apoyó la moción de la necesidad de apertura de más espacios, reconoció también las transformaciones sociales de las últimas décadas en los ámbitos distrital y nacional, evidenciadas en la inclusión discursiva y práctica de las artes en los planes de gobierno, en distintas regiones del país. Para terminar, hizo la recomendación de seguir en el ejercicio de creación, de formación, y también de documentación, reflexión y vínculo con las comunidades, gestionando conocimiento, aportando herramientas y continuando las batallas que se emprenden en el plano estructural, vinculando a las nuevas generaciones, pues de esta manera se instaura la necesidad de mantener la presencia de las artes en la vida humana.

REFERENCIAS

- Instituto Distrital de las Artes (Idartes).
(2023a). *Entre hallazgos y derivas*.
<https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2024/02/ENTRE-HALLAZGOS-Y-DERIVAS-DIGITAL-1.pdf>
- Instituto Distrital de las Artes (Idartes).
(2023b). *Las voces del Crea*.
<https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2024/02/LAS-VOCES-DEL-CREA-DIGITAL-.pdf>
- Instituto Distrital de las Artes (Idartes).
(2023c). *La travesía de las esporas*.
<https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2023/09/VERSION-WEB-LA-TRAVESIA-DE-LAS-ESPORAS-30-05-23.pdf>



De izquierda a derecha: Bárbara Pohlenz de Távira, Els Vandell, Alex McCabe y Diana León (Programa Crea) en conversatorio.

EJE 2

ARTE E INCLUSIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD

En este segundo eje se presentan reflexiones sobre la promoción y el acceso a procesos de formación y creación artística para niños y niñas con discapacidad, haciendo énfasis en una participación plena centrada en la equidad, la dignidad y la inclusión. El arte funge aquí como herramienta de expresión, comunicación y autonomía, pero también como un medio de representatividad, elementos que permiten el diálogo entre las singularidades de cada niña o niño y su contexto.

La programación académica contó con la presencia de las siguientes personas:

- Alex McCabe (Escocia), artista y facilitador que trabaja en temas de integración, accesibilidad y audiencia para las artes.
- Bárbara Pohlenz de Távira (México), doctorante en Estudios Latinoamericanos, experta en investigación y gestión cultural con enfoque en teatro comunitario y educación en contextos de violencia.

- Els Vandell (Perú), directora de teatro y cofundadora de los teatros La Plaza y La Plaza Joven, con experiencia en teatro infantil y ambiental.
- Laura Toro y Lorena Lozano (Colombia), bailarinas y facilitadoras de la compañía de danza inclusiva ConCuerpos.

Por medio de sus ponencias, talleres o charlas, las y los invitados compartieron sus experiencias y conocimientos en el campo de la creación artística inclusiva.

McCabe examinó el acceso de la población juvenil neurodivergente, comparando los enfoques de las compañías escocesas MoonSlide y Barrowland Ballet, cuyas herramientas y enfoques estéticos diversos amplían la mirada respecto al tema de accesibilidad en las artes. Su taller permitió discusiones en torno a estrategias de trabajo con jóvenes —con y sin discapacidad—, el cuestionamiento de las barreras de acceso como problemas políticos que merecen analizarse, y también motivó el diseño de ejercicios colaborativos.

En la misma dirección, Pohlenz se concentró en el tema de la exclusión social como un serio problema estructural, frente al cual planteó como alternativa la idea de las “comunidades efímeras”, entendidas como espacios de resistencia donde la ternura constituye una respuesta que fortalece la empatía y nuevas formas de relación en un mundo diverso. A partir de esta posición, su taller hizo énfasis en el autoconocimiento y el cuidado centrándose en la vulnerabilidad de los participantes para construir nuevas formas de relación.

Vandell compartió su experiencia en el trabajo inclusivo que realiza en el teatro La Plaza, que busca adaptar obras para las infancias diversas y neurodivergentes, apelando a

mediaciones que tienen en cuenta la audio-descripción, lo táctil y, en general, lo sensorial. Precisamente, el taller ofrecido integró estos ejercicios e invitó a hacer una adaptación de dos obras teatrales universales a un lenguaje inclusivo para niñas y niños.

Basándose en su experiencia en ConCuerpos, Toro y Lozano reflexionaron sobre los procesos de danza inclusiva con niñas y niños. Presentaron hallazgos, preguntas y metodologías de creación aplicadas en su experiencia personal y mostraron los procesos de investigación realizados en este colectivo, en los cuales el concepto de *multimodalidad* adquiere una relevancia especial.

Igualmente, los artistas —comunitarios y formadores— de los Programas Nidos y Crea participaron en las distintas actividades de este eje e hicieron aportes desde sus enfoques particulares. En Nidos, por ejemplo, la creación de experiencias artísticas es situada y se sintoniza con la diversidad de contextos y subjetividades de la infancia en Bogotá. Este enfoque propicia el reconocimiento de niños y niñas en condición de discapacidad y una participación igualitaria. En la misma dirección, el Programa Crea trabaja centrándose en la inclusión y la creación colectiva en entornos escolares y comunitarios mediante procesos de formación en siete lenguajes y áreas artísticas (artes plásticas, audiovisuales, creación digital, danza, literatura, música y teatro). A pesar de los avances, se reconoce que la falta de accesibilidad a espacios culturales y a materiales adecuados continúa siendo un factor limitante que restringe el goce y las posibilidades de participación plena en la cultura, de niñas y niños con discapacidad.

A continuación, se presentan las ponencias y la relatoría del conversatorio desarrolladas en este eje.

INCLUSIÓN, MULTIPLICIDAD Y CUERPOS COLECTIVOS: OTROS PRESENTES POSIBLES

**BÁRBARA POHLENZ
DE TAVIRA
(PONENCIA)**



Fecha: jueves 17 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Bárbara Pohlenz de Tavira es una destacada coreógrafa y educadora mexicana que explora la relación entre el cuerpo y la expresión artística. Su ponencia abordó la importancia del movimiento en el desarrollo infantil, invitando a los niños a descubrir su propio lenguaje corporal y a expresarse libremente.

INCLUSIÓN Y MULTIPLICIDAD

Que hombres dominen a otros hombres, y es así como nace la diferenciación de los valores; que unas clases dominen a otras, y es así como nace la idea de la libertad; que hombres se apropien de las cosas que necesitan para vivir, que les impongan una duración que no tienen, o que las asimilen por la fuerza —y tiene lugar el nacimiento de la lógica.

(Foucault, 1979, p. 17)

De acuerdo con el pensamiento analítico de Foucault en torno al poder, el avance de la racionalización de la vida solo ha sido posible bajo el supuesto de la dominación y la irracionalidad. La exclusión es una de las muchas situaciones de desigualdad y violencia en que tanto la dominación como la irracionalidad han devenido.

De manera concreta, la exclusión social afecta a individuos o grupos humanos impidiéndoles acceder a un nivel de calidad de vida decente y participar plenamente, según sus propias capacidades, en los procesos de desarrollo de la sociedad a la que pertenecen. Podemos pensar en ello como si se tratara de una red eléctrica capaz de conectar varias partes de la sociedad, proporcionando enlaces para el acceso a determinados espacios y el disfrute de beneficios, a veces comunes, otras, en cambio, exclusivos y, por tanto, excluyentes. Precisamente, la exclusión social se centra en las comunidades que no están



■ Bárbara Pohlenz durante su ponencia.

conectadas a la red y que no pueden disfrutar de los mismos beneficios y oportunidades que las demás.

En teoría, los derechos humanos deberían evitar la aparición de este tipo de “apagones” o desconexiones, y garantizar las condiciones necesarias para que todo el mundo sea escuchado, tratado con igualdad ante la ley y participe en el debate público sobre la sociedad en la que viven, comenzando por los derechos sociales de acceso a la salud y la educación. No obstante, cuando no se protegen estos derechos, o cuando los gobiernos trabajan activamente para denegarlos, se producen grandes apagones.

Si bien hace un tiempo, cuando empezó a utilizarse, la expresión *exclusión social* estaba ligada a la pobreza; ahora contempla muchos más factores. Esta puede producirse de muchas maneras y en distintos niveles.

A menudo, sin embargo, existe un vínculo que conecta el hecho de sufrir exclusión en un ámbito de la vida con estar excluido en otro; se trata, pues, de un fenómeno sistemático que tiende a perpetuarse generacionalmente debido a la falta de oportunidades o de disposición para superarlo, lo que significa una exclusión permanente de la red de algunos sectores sociales.

La discriminación que sufren determinados grupos étnicos o minoritarios, lo mismo que personas con un modo de ser o identidades divergentes, terminan siempre en situaciones de exclusión social. De hecho, existe la discriminación indirecta, lo que indica que algo que para algunas personas puede pasar desapercibido, impide que otras participen en la vida pública. Por ejemplo, las personas con discapacidad suelen quedar excluidas debido a fallas básicas en la infraestructura

de las ciudades, como los edificios sin ascensores, la ausencia de rampas o señalización en las calles.

Entonces, hablar de *exclusión social* implica preguntarse en qué medida se tiene o no un lugar en la sociedad, identificando la distancia entre los que participan en sus dinámicas y se benefician de ellas, y los que son ignorados y llevados al margen debido a las mismas dinámicas sociales. Igualmente, supone alertar sobre los efectos en la evolución de la sociedad y los riesgos de ruptura de la cohesión social que conlleva, así como la violencia —personal y social— que desencadena. La exclusión, se reitera, es un germen de violencia.

La exclusión es la manifestación y el resultado de una estructura social específica. De allí que hacer hincapié en los elementos estructurales que dan lugar a ella sea una acción deliberada que permite reconocer el papel determinante, y en ocasiones decisivo, de aquello que es “externo al sujeto” en los procesos —pues nunca son situaciones estáticas— de exclusión. Es la propia organización social la que elabora en su interior la idea de “poblaciones sobrantes”.

La globalización económica, la estructura y organización social de nuestro mundo ha generado una dinámica de exclusión que afecta todos los ámbitos y en todas las escalas. Dualizaciones del tipo norte-sur, centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo, trabajo-huelga, hombre-mujer, niñez-adulthood, capacitado-discapacitado, ciudad-campo, hacen patente el fenómeno de la exclusión. Vivimos en un mundo que excluye. Cuatro de cada cinco seres humanos están excluidos. ¿Excluidos de qué? ¿Quiénes son? ¿Dónde están? ¿Cuáles son las estructuras, los mecanismos que la sociedad tiene para provocar la exclusión? ¿Por qué aumenta la exclusión? ¿A quién beneficia?



■ Bárbara Pohlenz durante su ponencia.

La exclusión a la que nos referimos es, de nuevo, fruto del sistema. La exclusión social, nos aclara la Comisión de las Comunidades Europeas (1993), hace especial hincapié en el carácter estructural de un proceso que excluye a parte de la población de las oportunidades económicas y sociales. El problema no reside solo en las disparidades entre los más favorecidos y los más desfavorecidos de la escala social, sino también en las que existen entre quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella (p. 24).

De allí que hoy el concepto se amplíe y se convierta en el paradigma a partir del cual nuestra sociedad toma consciencia de sí misma y de sus disfunciones. El reconocimiento de la exclusión como una nueva categoría que se pregunta qué es y quién es realmente el excluido, no ofrece dudas: ser excluido significa no ser reconocido, tenido en cuenta, y, por tanto, puede significar “no ser”. La exclusión social es una característica de nuestro tiempo. Los pobres, marginados y excluidos son los rostros humanos de las patologías de una sociedad enferma.

*Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ningu-
neados,
corriendo la liebre, muriendo la
vida, jodidos,
rejodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino
dialectos.
Que no profesan religiones,
sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino
folklore.*

*Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino
número.
Que no figuran en la historia
universal, sino en la crónica roja
de la prensa local.
Los nadies,
que cuestan menos
que la bala que los mata.
(Galeano, 1989)*

CUERPOS COLECTIVOS

Ante la necesidad de comprender el horror, este mundo de monstruos y de catástrofes, partiendo de mi práctica artística intento siempre plantear preguntas que redirijan la mirada y la acción. Se trata de preguntas que, enmarcadas en el ejercicio de la creación artística, dialogan con la movilización y la protesta ciudadana en torno a la violencia que nos convierte en nadies, en excluidos, en sin-lugar.

En esta búsqueda convertida en práctica he construido las que podríamos llamar *comunidades efímeras*, compuestas por gente variada que tiene en común una exigencia que se presenta de manera singular en el cuerpo de cada uno y que escapa a cualquier modelo, no solo en el contenido del pensamiento o las formas de las prácticas, sino más bien en su propia política de producción. La viabilización de su exigencia solo es posible mediante la conformación de dichas comunidades, pues es difícil, casi imposible, hacerlo aisladamente.

Hoy sabemos que hay que añadir a la resistencia una dimensión micropolítica de combate por la potencia de la vida en su

esencia creadora para que, con su brújula ética, la acción deseante logre generar nuevas formas y espacios de relaciones. Estamos todos —personas, plantas, animales y objetos— inmersos en un solo espacio que, regido por las leyes de la física, esculpe un número infinito de formas incesantemente vinculadas entre sí. Nuestro sistema cardiovascular es como el sistema de una cuenca fluvial; la estructura de una hoja es como un sistema de transporte humano; el movimiento de las galaxias es como el torbellino de agua que fluye por nuestros lavabos; las sociedades se desarrollan de manera similar a las colonias de bacterias. Las escalas micro y macro muestran innumerables similitudes de este tipo. Nuestro discurso, pensamiento y creatividad no son algo abstracto, alejado del mundo, sino una continuación en otro nivel de sus incesantes procesos de transformación.

Y, así como es evidente que algo está mal en el sistema, también suele introyectarse la evidencia de que no es posible otra cosa, de que no es posible un mundo donde quepan muchos mundos. Es sabido que, a falta de imaginación y audacia, hay quien tiende a recomenzar siempre a partir de lo conocido. Pensando en esto retomo los planteamientos que la brasileña Suely Rolnik propone en relación con el saber del cuerpo, de los cuerpos, reprimido en las distintas versiones del ejercicio del pensamiento de la cultura moderna occidental.

Del retorno del saber del cuerpo dependen la fuerza y la astucia necesarias para resistir al poder del equipo de fantasmas que aún hoy dirige la subjetividad y orienta las jugadas del deseo. Creer que la vida individual y colectiva se organiza a partir de categorías universales es ignorar la multiplicidad de conexiones que componen la existencia y, sobre todo, las irrupciones creadoras que

generan nuevas formaciones del inconsciente en el campo social, nuevas cartografías culturales, nuevos mundos generados en la experiencia de esa multiplicidad en proceso.

En las sociedades occidentales y occidentalizadas, el arte constituye el único campo donde está autorizada la práctica del pensamiento en su función a la vez estética, ética y política. Y en este campo me he encontrado y abrazado con aquellos sin-espacio, sin-lugar, con los excluidos, los nadie múltiples y diversos, que insisten y persisten haciendo de sus cuerpos territorios de resistencia y de lo común.

Las diásporas migrantes de todo el planeta que se agolpan en la estrecha frontera sur de México; los niños abandonados a la huida veloz hacia la promesa de un futuro; los huérfanos de las guerras de los carteles que se disputan los territorios; las infancias y juventudes que retornan del exilio y el desplazamiento forzado a las tierras devastadas por las más crueles masacres: la del Mozote, en El Salvador; la de la Sierra Quiché, en Guatemala; la de Sinaloa, en México; la de Soacha, en Colombia. Las infancias indígenas en situación de calle; los huérfanos de las casas hogar; los niños en reclusión privados de la libertad; los hijos e hijas de las y los desaparecidos que caminan y buscan: los niños y niñas con capacidades diferentes, con cuerpos diferentes, con cerebros diferentes. Todos otros muy otros, todos igualmente excluidos.

¿OTROS PRESENTES POSIBLES?

La ternura es la forma más modesta de amor. Es el tipo de amor que no aparece en las Escrituras o en los evangelios, nadie lo jura, nadie lo cita. No tiene emblemas o símbolos especiales ni conduce a la delincuencia ni a

la envidia inmediata. Aparece donde miramos de cerca y con cuidado a otro ser, a algo que no es nuestro “yo”.

La ternura es espontánea y desinteresada; va mucho más allá del sentimiento de empatía. En cambio, es el compartir consciente, aunque quizás un poco melancólico, del destino común. La ternura es una profunda preocupación emocional por otro ser, su fragilidad, su naturaleza única y su falta de inmunidad al sufrimiento y los efectos del tiempo. La ternura percibe los lazos que nos conectan, las similitudes y la similitud entre nosotros. Es una forma de mirar que muestra al mundo como vivo, interconectado, cooperando y codependiente de sí mismo (Tokarczuk, 2019).

La subjetividad no está dada de antemano: se construye, se produce, está mediada por la existencia de un otro siempre necesario. Somos seres vulnerables; esa es nuestra condición estructural, pero también somos vulnerados, violentados, y si existe una solución a tal violencia, esta se gesta con el otro en la confianza de que se conmueva, un otro compasivo, consciente de la condición humana de fragilidad y de la relacionalidad donde incuestionablemente se construye el ser.

La ternura asegura la disponibilidad de los recursos necesarios, primeramente, para la supervivencia y, con posterioridad, para el apoyo y el cobijo ante lo urgente en el vivir. Predispone a mirar al otro como un ser semejante pero diferente a uno, respetando su autonomía. Esa experiencia humana de ternura y miramiento es imprescindible para la construcción del cuidado. La ternura, que comienza como una relación dual, pasa a ser un dispositivo social en la medida en que da pie a la constitución de vínculos humanos más amplios. Para eso sirve la ternura.

La ternura es el arte de personificar, de

compartir sentimientos, y, por lo tanto, de descubrir similitudes. Crear historias significa dar vida constantemente a las cosas, dar existencia a todas las pequeñas partes del mundo que están representadas por las experiencias humanas, las situaciones que las personas han sufrido, y sus recuerdos. La ternura personaliza todo con lo que se relaciona, lo que hace posible darle una voz, darle el espacio y el tiempo para que exista y se exprese.

Creo que para poder hacer frente a la devastación y la tormenta que generan más y más excluidos debemos tomar una postura radical; en ese sentido, mi lugar creativo, de resistencia y relación es el de la ternura radical, un espacio donde es posible imaginar otro mundo, otro futuro. El mundo es ahora esa pequeña comunidad en busca de un destino propio, un grupo de personas sobrevivientes a la tormenta que, como individuos y como colectivo, buscan seguir adelante, diseñar un mundo donde quepan muchos mundos: los suyos y los de los otros que vengan.

Construir espacios de existencia y de reexistencia en los que se construyan, generen, creen e inventen nuevas formas de mirarnos y relacionarnos, comunicarnos a partir de los saberes de nuestros cuerpos múltiples, diversos, rabiosamente distintos, espacios y lenguajes desde y con los cuales podamos atisbarnos en un futuro común.

MANIFIESTO

Dani D’Emilia y Daniel B. Chávez

Ternura radical es ser crítico y amoroso, al mismo tiempo.

Ternura radical es entender

cómo utilizar la fuerza como una caricia.

Ternura radical es saber acompañarnos entre amigos y amantes, a distintas distancias y velocidades.

[...]

Es cargar el peso de otro cuerpo como si fuera tuyo.

Es compartir el sudor con un extraño.

Ternura radical es bailar entre cuerpos disidentes en un taller.

[...]

Es inventar otras temporalidades.

Ternura radical es abrazar la fragilidad.

[...]

Ternura radical es creer en la arquitectura de los afectos.

Es encontrarnos desde los músculos más cercanos al hueso.

Es creer en el efecto político de los movimientos internos.

[...]

Es tener visión periférica; creer en lo que no es visible.

Ternura radical es hacer del temblor un baile, y del suspiro, un mantra.

Es disentir con el máximo respeto, transitar en espacios que no entiendes.

[...]

Sintonizar, no solo empatizar.

Es encontrar una galaxia en los ojos de otro y no dejar de mirar.

Es leer el cuerpo del otro como un palimpsesto.

Ternura radical es canalizar

energías irresistibles y convertirlas en encarnaciones indomables.

Es activar la memoria sensorial.

[...]

Es dejarse atravesar por lo desconocido.

[...]

Es mirar las cosas a la cara con el cariño de quien las quiere ver.

Es sostenerse desde distintos lugares, aunque no todos sean “hermosos”.

Ternura radical es un concepto apropiable y mutante.

Ternura radical es algo que no hace falta definir.

(Bogotá, Colombia, planeta Tierra. Octubre de 2024)

REFERENCIAS

Comisión de las Comunidades Europeas.

(1993). *Libro verde sobre la política social europea*. Opciones para la Unión.

Foucault, M. (1979). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Ediciones de La Piqueta.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores

Tokarczuk, O. (2019, 9 de diciembre). *El narrador tierno*. <https://wmagazin.com/relatos/la-nobel-de-literatura-olga-tokarczuk-reivindica-la-ternura-para-mejorar-el-mundo-la-vida/#el-narrador-tierno>

EL TEATRO TRANSFORMA: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS NEURODIVERGENTES POR MEDIO DEL TEATRO SENSORIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA **ELS VANDELL** (PONENCIA)



Fecha: jueves 17 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Els Vandell (Perú) es directora artística y cofundadora de La Plaza Joven, espacio de creación teatral enfocado en proyectos dirigidos a niños con el que ha realizado adaptaciones de obras literarias como Moby Dick, Mi planta naranja lima y La vida es sueño. Nuria Aranibar (Perú) es productora de La Plaza Joven.

Para iniciar, quisiéramos ponerles en contexto. La Plaza abrió sus puertas al público el 3 de octubre de 2003 con el firme propósito de hacer visible lo invisible, de hablar de aquello de lo que no se habla y de ser un espacio donde todas y todos se sientan bienvenidos. Somos una casa productora de espectáculos escénicos tanto para adultos como para las infancias, y el único teatro en Lima que opera bajo el concepto inclusivo de las infancias en nuestra programación y búsqueda artística. Somos una asociación cultural sin fines de lucro y no recibimos ningún apoyo del Estado; a lo largo de estos veintiún años hemos aprendido a sobrevivir económicamente a partir de una gestión eficiente y responsable, y un área que se dedica al teatro de gran formato que opera en salas de entre quinientas y mil butacas. En estos casos alquilamos los espacios. Con los ingresos de estos espectáculos comerciales y un 12% de auspicio de empresas privadas logramos financiar nuestros proyectos en La Plaza, una sala pequeña de 217 butacas en un centro comercial. ¿Teatro en un centro comercial? Hace veinte años era algo impensable, pero soñábamos con tener una sala desde donde poder proyectar nuestro imaginario al mundo, hacer visible lo invisible.

Posiblemente, al igual que ustedes, somos conscientes de que el arte y la educación son herramientas eficaces y sostenibles frente a la barbarie, capaces de crear mundos imaginarios paralelos, como espejos desde donde mirar nuestra humanidad y comprenderla mejor.

En La Plaza hablamos de lo que no se habla. Ante ustedes tienen una imagen de una versión de la obra de Shakespeare *Mucho ruido por nada*, con un elenco exclusivamente masculino que puso literalmente a los hombres en los zapatos de la mujer y que, además, defendía el derecho a la unión civil entre



Participación de Els Vandell y Nuria Aranibar en la Bienal.

parejas del mismo sexo, un tema hasta ahora no resuelto en nuestro país.

La siguiente es una foto de la obra *La cautiva*, del dramaturgo peruano Luis Alberto León, que habla sobre los olvidados, los nadie, como tan elocuentemente lo define Eduardo Galeano. Es una obra que habla sobre el conflicto armado interno que se vivió en Perú en los años setenta, ochenta y mediados de los noventa; la protagonista es una niña de catorce años, víctima de las Fuerzas Armadas.

Un día llegó Jaime, un joven de dieciocho años con síndrome de Down que quería ser actor; el teatro era su pasión. A raíz de este encuentro nació *Hamlet: Ser o no ser*, obra en la que ocho actores con síndrome de Down compartían sus anhelos y frustraciones en el escenario en diálogo con la

emblemática obra universal. La experiencia de disponer el escenario para la discapacidad con todo su potencial artístico cambió nuestro rumbo como institución. La inclusión ha sido una experiencia transformadora tanto para nosotros como para nuestro público.

No obstante, nuestro primer paso de inclusión fue crear teatro para las infancias y sus familias; lamentablemente, las niñas y niños de nuestro país y nuestro continente no son considerados ciudadanos con derechos por un gran porcentaje de la sociedad. Muchas veces, recién cuando van al colegio comienzan a tener una voz. La Plaza Joven parte del hecho de que cada niño o niña es un ser humano capaz, inteligente y sensible, lleno de curiosidad, de belleza y merecedor de lo mejor del mundo.



Taller dictado por Els Vandell.

En La Plaza ejercemos la democracia familiar: todos acompañan al niño o niña en la experiencia de la obra. Si bien brindamos experiencias pensadas para diferentes grupos de edad, nos aseguramos de que sean valiosas para toda la familia; nos preocupamos mucho por una estética que permita llegar a un balance interior, a la contemplación, y por contar historias de relevancia para las infancias y sus familias.

Con esta intención, adaptamos obras clásicas, como *La Odisea*, de Homero; *Mi planta de naranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos; *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca; o *Moby Dick*, de Herman Melville, en las que, al igual que en la Plaza Adulta, tocamos temas de relevancia para nuestra comunidad. Por ejemplo, *Simón el topo* —una obra para niños y niñas de cuatro o más años basada en el libro homónimo, que trata sobre la diferencia y el derecho al libre desarrollo

de la sexualidad— fue creada como respuesta a un proyecto de ley propuesto por el Congreso peruano que alteraba de manera contundente la currícula escolar relacionada con educación sexual.

Nuestra labor consiste en tomar a las niñas y niños de la mano, transitar con ellos por temas complejos y profundos, con el compromiso de llegar siempre a un lugar seguro. En tal sentido, la adaptación de obras como la novela juvenil *Mi planta de naranja lima*, que aborda la violencia generada por la pobreza extrema y el dolor de la pérdida, supone un reto; no obstante, es asumido mediante personajes que sirven como contrapunto a la crueldad o la hostilidad del mundo, y que siembran valores como la compasión, la educación y la ternura. Adaptar obras clásicas o textos literarios nos permite, pues, conectar con el subconsciente poético del niño o la niña, abarcando



Conversatorio de Bárbara Pohlenz y Els Vandell.

personajes y valores que se vinculan con su imaginario de manera empática.

La Plaza Joven busca motivar a la infancia a realizar un ejercicio activo de ciudadanía haciendo uso de sus capacidades pensantes y sensibles. Nuestro programa educativo funciona tanto recibiendo a niñas y niños en el teatro, como presentando funciones exclusivas para colegios, incluyendo una introducción a la experiencia teatral, un material didáctico para trabajar en el aula y un conversatorio con el elenco y su directora o director. Los colegios provienen de todos los estratos sociales de la Lima metropolitana, y aquellos que no tienen fondos suficientes son financiados por una empresa privada que, mediante su programa de apoyo social, nos ayuda a traer a estos niños y niñas.

Hasta aquí hemos hablado de la inclusión de niños y niñas a nivel social y del respeto

que merecen del mundo adulto en general. Ahora les compartiremos nuestra experiencia de creación de espectáculos para la primera infancia (desde los seis meses hasta los tres años), un trabajo que comenzó hace aproximadamente una década pensando en la importancia de este momento vital en el desarrollo del ser humano y en las características particulares del mismo.

De nuestras indagaciones iniciales surgieron dos claridades: primero, que el lenguaje que utilizaríamos no sería el de la palabra; segundo, que el bebé debía ser el protagonista de la experiencia, y, por lo tanto, ocupar el mismo lugar de los actores. Además, partiendo de la premisa del mundo como algo completamente nuevo y, por tanto, libre de prejuicios, emprendimos un viaje de exploración de los sentidos y sus asociaciones emocionales, todo lo cual nos ha llevado a crear siete espectáculos.

Para la primera obra, la madre de un niño de ocho años nos escribió preguntando si podía asistir con su hijo con un grado de autismo alto, pues no había espacios de este tipo a los que pudiera acceder. Ambas coincidimos en que podía ser una experiencia enriquecedora. Para la función, el niño estaba muy alterado al encontrarse en un centro comercial con una cantidad considerable de estímulos sensoriales; no obstante, entraron al teatro y se ubicaron en un lugar alejado del escenario y, conforme se desarrollaba la obra, el niño se fue acercando; así, terminó echado en el escenario, sin zapatos y sin medias, en calma y feliz. A partir de esta experiencia descubrimos el carácter inclusivo de nuestras obras sensoriales para la primera infancia, que, por medio de la libertad de entrar y salir, de hacer ruido y tocar, se hacen accesibles a niñas, niños y jóvenes neurodivergentes.

Hamlet y las obras sensoriales nos motivaron a capacitarnos y plantearnos el propósito de constituírnos en un espacio para todos. Hace dos años creamos el área de accesibilidad, que trabaja en:

- Funciones para público invidente o de baja visión, con audiodescripción, un servicio de apoyo en forma narrativa que incluye información de los elementos visuales más importantes de la obra.
- Teatro sensorial.
- Recorridos táctiles, que son vistas organizadas previas a la función con audiodescripción, en los que los asistentes conocen los elementos de vestuario, utilería y escenografía. Dichos recorridos son guiados por personal de la obra, actores, producción o dirección, que van explicando y

describiendo cómo son los elementos, sus materiales y texturas. Este recorrido contribuye a una mejor experiencia cuando ven la obra de teatro.

- Funciones relajadas, obras sutilmente modificadas que facilitan el acceso a personas neurodivergentes, y promueven un ambiente cuidadoso respecto a ruidos, movimientos y recepción del público. Para ello se realiza un análisis previo con un especialista que identifica qué momentos de la obra deben ser modificados, qué luz o qué volumen de sonido son los apropiados. Luego se crea el mapa sensorial, que muestra la información de los diferentes estímulos sensoriales que el espectador puede experimentar en la función, y las fuentes que los emiten.
- Guías anticipatorias, que incluyen aspectos como la ruta de llegada al teatro, la dicha artística, la descripción de sus partes, entre otros.
- Estas y otras estrategias nos han permitido hacer del teatro La Plaza un lugar inclusivo, que contribuye a la creación de un mundo menos desigual, con la consciencia del enorme esfuerzo que esto implica.

ACCESO NEURODIVERSO AL TRABAJO PERFORMATIVO PARA AUDIENCIAS JÓVENES: UNA COMPARACIÓN DE MÉTODOS ARTÍSTICOS⁷ **ALEX MCCABE** (PONENCIA)



Fecha: jueves 17 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Alex McCabe es un artista y educador escocés que se especializa en la facilitación inclusiva en la danza. Su trabajo se centra en guiar a grupos de jóvenes, tanto con o sin discapacidad, en el proceso de creación coreográfica.

⁷ Este texto corresponde a la traducción de la ponencia presentada por el invitado.



| Alex McCabe durante su ponencia.

RESUMEN

Esta presentación introduce el imperativo sociológico del acceso neurodiverso en el trabajo escénico dirigido a audiencias jóvenes, en el contexto de un panorama cambiante de discursos sobre la neurodiversidad y el acceso en general. Las tendencias dominantes que han surgido a nivel global en respuesta a este imperativo (concretamente, el “teatro

sensorial” y las “funciones relajadas”) presentan fortalezas y limitaciones, que se señalarán brevemente. En este contexto, dos compañías están desarrollando sus propios modelos en la escena contemporánea de danza-teatro en Escocia: MoonSlide y Barrrowland Ballet. Se analizará un estudio de caso de una obra de cada compañía desde la perspectiva de un intérprete y colaborador en ambos procesos creativos. Ambas obras están demostrando ser eficaces con su público objetivo, sostenibles y, por tanto, altamente programables. Por lo tanto, el enfoque de este artículo no será evaluar estos métodos, sino observar cómo distintos enfoques hacia el acceso neurodiverso han generado herramientas y universos estéticos diversos. Se desglosarán ambos conjuntos de herramientas con el fin de estimular una reflexión colectiva más amplia, así como de diversificar las perspectivas sobre lo que podría significar el acceso neurodiverso al trabajo escénico para audiencias jóvenes en el futuro.

INTRODUCCIÓN

El término *neurodivergente* no es médico, sino identitario, y presenta un uso cada vez más flexible. Muchas personas que se identifican con el autismo, el TDAH, la dislexia, la dispraxia o el síndrome de Tourette también se identifican como neurodivergentes. La neurodivergencia se refiere, en general, a la manera en que nuestro cerebro procesa la información y cómo interactuamos con el mundo que nos rodea. En este artículo utilizo el término *neurodivergente* para referirme a este grupo muy heterogéneo de personas que comparten ciertos aspectos de identidad y experiencia minorizadas basadas en la neurología. Muchas otras personas que conviven con condiciones diferentes (como

trauma, demencia o ansiedad, por ejemplo) pueden enfrentar barreras de acceso comparables en un contexto teatral y, de hecho, también podrían identificarse con este término. El término *neuronormativo* lo utilizo para describir la norma neurológica dominante: personas que, en el contexto de esta presentación, acceden cómodamente a las convenciones escénicas predominantes. El término *neurodiverso* no lo utilizo como sinónimo de *neurodivergente*. Más bien, describe cualquier grupo que incluya estas diferencias neurológicas. Bajo esta definición, cualquier grupo humano (y, por lo tanto, cualquier audiencia) probablemente revelará algún grado de neurodiversidad. Esto no invalida el término: un grupo puede ser muy neurodiverso o, por el contrario, muy neurohomogéneo. También puede ser de forma explícita o implícita neuroexcluyente.

De allí surge un imperativo político: garantizar que cada vez menos personas sean excluidas en función de su neurodivergencia. El artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad [y] a disfrutar de las artes” (United Nations, s. f.). Creo que probablemente podemos coincidir en que aún no hemos llegado a ese punto. Los miembros neurodivergentes de la sociedad a menudo no pueden participar libremente en la vida cultural. El teatro tradicional es un espacio en el que los espectadores neurodivergentes pueden sentirse fácilmente incómodos, mal atendidos y, en el peor de los casos, algo que es frecuente, ser invitados a abandonar la sala. La responsabilidad recae sobre nosotros, como sector cultural, para cambiar esta situación con urgencia.

Esta presentación analiza de cerca dos intentos contemporáneos, en el contexto del

teatro de danza escocés para público infantil, mediante la comparación de dos estudios de caso en los que he participado como creador, colaborador o intérprete. Está estructurada de la siguiente manera:

- Parte 1. Para contextualizar, discuto brevemente dos convenciones dominantes en los teatros británicos y globales que buscan brindar acceso a audiencias neurodivergentes: las *funciones relajadas* y el *teatro sensorial*. Se analizan brevemente las fortalezas y limitaciones de estas convenciones.
- Parte 2. Luego se presentan individualmente dos estudios de caso: Primero, *The unexpected gift*, de Barrowland Ballet, seguido de *Soup*, de MoonSlide. Ambas obras se consideran dentro de las trayectorias y misiones de sus respectivas compañías.
- Parte 3. El análisis comparativo de los métodos y de las tendencias estéticas resultantes permite extraer varias conclusiones que exploran cómo las diferencias en los enfoques, principios u objetivos generan procesos y productos culturales distintos, que atienden de forma diversa a las audiencias neurodiversas.

CONTEXTO: FUNCIONES RELAJADAS Y TEATRO SENSORIAL

Las *funciones relajadas* (a veces llamadas “funciones accesibles”) consisten en adaptar una obra escénica convencional con el fin de reducir algunas de las prácticas excluyentes inherentes a la tradición teatral. Estas funciones se presentan con la sala parcialmente

iluminada durante toda la función; se informa al público que puede hacer sonidos, hablar y moverse libremente, y que no está permitido reprender a otras personas por estas conductas. La obra puede presentarse en versión abreviada; puede añadirse una narración para aclarar los eventos. Cambios sensoriales bruscos e inesperados, como luces intensas, apagones o ruidos fuertes, pueden atenuarse. Se pueden dejar asientos o filas vacíos entre grupos, tanto para facilitar el movimiento como para reducir la ansiedad respecto al espacio personal y la proximidad con otras personas. Se trata de una serie de compromisos muy útiles. Atienden bien a cierto público y amplían el acceso a producciones convencionales para muchas personas neurodivergentes. Resulta especialmente beneficioso para quienes “casi” pueden asistir al teatro convencional, pero no del todo. Ha sido un desarrollo crucial en las últimas décadas, ya que ha revelado barreras invisibles dentro de nuestro sistema. También ha ofrecido a las audiencias neuronormativas y a los creadores escénicos la oportunidad de experimentar, por ejemplo, cómo es trabajar sin apagones, sin sonidos fuertes inesperados, y darse cuenta de que estas convenciones son, en realidad, barreras arbitrarias e innecesarias que nosotros mismos hemos creado.

Paralelamente a este desarrollo, ha surgido el *teatro sensorial*, que se ha convertido en una parte estable, aunque todavía marginal, de la vida teatral en el Reino Unido. Es un paso mucho más radical fuera de un sistema de representación existente y encaminado hacia otro. El teatro sensorial se desarrolló a partir de la década de 1980 y constituye una forma de representación dirigida principalmente a personas que experimentan el mundo sensorial y social de maneras que se desvían radicalmente de la norma

neurotípica. Como tal, los espectáculos sensoriales suelen ser no verbales y no narrativos, y consisten en una secuencia de experiencias sensoriales intensas e interacciones entre intérpretes y un público que participa activamente. Se trata de un trabajo radical que, a menudo, busca responder a las necesidades de categorías muy específicas de neurodivergencia, más que a públicos neurodiversos en general, mediante una serie de medidas y consideraciones concretas. Entre ellas, suele estar la apelación a una gama mucho más amplia de sentidos humanos (los 33, según Ellie Griffiths, de Oily Cart [Griffiths, 2020]) que los considerados por el teatro tradicional. Los espectáculos sensoriales también procuran ofrecer al público participante tiempo suficiente para procesar los puntos de inflexión del espectáculo, y fomentar la capacidad de acción y la libertad dentro del espacio. Esta tradición ha sido sumamente importante en el Reino Unido, y su forma ha evolucionado para alinearse con un sistema educativo culturalmente específico de segregación que ha coexistido en el mismo periodo histórico. El personal de escuelas especializadas suele llevar una clase, normalmente de hasta ocho niños, que la escuela ya ha clasificado como “profundamente autistas” o como personas con “pluridiscapacidad profunda y múltiple” (PMLD, por sus siglas en inglés). Con frecuencia, el personal describe estos espectáculos sensoriales hechos a medida como la única experiencia teatral posible para los niños de sus instituciones. Esto, por supuesto, refleja tanto las barreras que enfrentan en otros contextos escénicos como el acceso que se logra mediante el teatro sensorial.

Hacer teatro sensorial de alta calidad es un trabajo serio y puede resultar costoso de producir y de llevar de gira: Oily Cart, pionera

en el campo, ha realizado giras con numerosos espectáculos compuestos por cuatro intérpretes y un coordinador(a) escénico(a), con escenografías y vestuarios interactivos elaborados, para alcanzar un público máximo ideal de seis niños y sus acompañantes adultos (Webb, 2003, p. 109). Es un modelo glorioso al que aspirar, pero actualmente solo un reducido número de países con recursos suficientes destina este nivel de financiación a lo que pueden ser agendas muy distintas de inclusión social neurodiversa en las artes, si es que tales agendas existen. Las representaciones relajadas, en cambio, son relativamente baratas y fáciles de “añadir” a los programas existentes; sin embargo, no logran involucrar a muchos de los públicos más difíciles de alcanzar. La buena noticia es que, frente a estos dos “extremos” ya establecidos, todavía hay más cosas que podemos intentar hacer, como ilustran los siguientes dos estudios de caso. Si pensamos con ingenio, quizás logremos involucrar a grupos más amplios de personas de lo que imaginaron quienes diseñaron los paradigmas de “representación relajada” o “teatro sensorial”.

ESTUDIO DE CASO 1: BARROWLAND BALLET, *THE UNEXPECTED GIFT*

Barrowland Ballet es una compañía de danza contemporánea con sede en Glasgow, con un fuerte compromiso social y una trayectoria de éxito internacional. Actualmente están de gira con tres espectáculos dirigidos específicamente a públicos infantiles neurodivergentes, y soy intérprete creador en dos de ellos.

Todos los espectáculos sensoriales de Barrowland Ballet partieron de una obra de danza ya existente para públicos infantiles

y con éxito internacional. Siguiendo un proceso similar en cada ocasión, colaboran con una escuela para niños con necesidades educativas adicionales para crear una nueva versión del espectáculo, que puede considerarse una versión sensorial de la obra original. Es un proceso delicado y fluido, que a veces resulta agotador, de constante ajuste y equilibrio. El resultado es una obra sensorial apropiada para públicos de jóvenes autistas en el sistema escolar mencionado anteriormente. El enfoque de dos versiones de Barrowland Ballet tiene tres ventajas frente al teatro sensorial. La primera es la sostenibilidad económica: ambas versiones comparten en gran medida escenografía, elenco, vestuario y utilería, lo que permite realizar giras conjuntas y mitigar parte de los costes elevados del trabajo sensorial que llega a públicos tan reducidos. Hacer giras con dos espectáculos en lugar de uno también es más sostenible desde el punto de vista ambiental. En tercer lugar, la investigación sensorial puede retroalimentar la versión “convencional” del espectáculo: los intérpretes y coordinadores escénicos de la compañía ahora están formados y cuentan con herramientas inmediatas para manejar, por ejemplo, que un niño neurodivergente decida subir al escenario e interactuar con los intérpretes también en contextos de representaciones convencionales.

Antes de analizar *The unexpected gift* (2022), conozcamos el punto de partida del proceso de creación: *The gift* (2021).

Joanne despierta para abrir una pila de regalos. En un frenesí consumista capitalista, rasga el papel de regalo y celebra o rechaza una serie de obsequios. En una caja encuentra a Rander, un nuevo amigo misterioso que ama las cintas, el papel de regalo y las cajas. Él muestra poco interés por los juguetes.

Juntos utilizan su imaginación para crear un mundo de diversión usando únicamente los materiales sobrantes del empaque.

El primer paso en el enfoque de Barrowland Ballet para crear un espectáculo sensorial a partir de una obra existente es abordar el diseño del escenario. Primero, ¿es seguro para que niños curiosos exploren?, ¿subirse?, ¿treparse? Segundo, ¿qué oportunidades ofrece el diseño escénico para estimular los seis sentidos del público?

El segundo paso es probar el contenido de la obra. Se realiza una preselección basada en la experiencia. En el caso de *The unexpected gift*, se eliminaron secciones de diálogo en *off* entre Joanne y su padre, así como partes figurativas que dependían demasiado del razonamiento metafórico o abstracto (como una secuencia de patinaje artístico olímpico con cajas de zapatos en los pies de los intérpretes). La narrativa pasa a un segundo plano; la interacción sensorial en el aquí y ahora se vuelve fundamental. Trabajamos durante varias semanas en residencia en una escuela para niños con necesidades educativas especiales, ensayando y presentando con los niños para aprender qué funciona y lograr un equilibrio delicado y dinámico entre avanzar en la dramaturgia del espectáculo y seguir los deseos y aportes de la audiencia participante en el momento. El tercer paso es una auditoría sensorial. ¿Cubre la obra todas las bases previstas? Por ejemplo, ¿un niño sordo o ciego recibirá una experiencia sensorial rica en cada capítulo del espectáculo? Si no, ¿qué más podemos hacer? Esto puede incluir, por ejemplo, que los personajes tengan aceites esenciales característicos en su cuerpo o vestuario para hacerlos identificables y multiplicar las dimensiones sensoriales del espectáculo. La auditoría sensorial también verifica lo contrario: asegurarse de que los

múltiples niveles de estímulos sensoriales nunca sean excesivos (lo que Webb denomina “la discoteca en el infierno”, cuando la sobreestimulación de todos los sentidos a la vez puede convertirse en otra barrera de acceso (Webb, 2003, p. 60). De manera simultánea a estos procesos prácticos, los intérpretes están aprendiendo las habilidades de actuación necesarias para trabajar con audiencias y participantes neurodivergentes. Fui contratado para *The unexpected gift* específicamente por mi experiencia en otros trabajos y talleres con grupos neurodiversos (la obra original, *The gift*, cuenta con un elenco de dos; *The unexpected gift* tiene tres intérpretes para facilitar mejor las interacciones uno a uno con la audiencia mientras se mantiene el flujo del espectáculo). Los intérpretes sin esta experiencia reciben una capacitación específica en aspectos como los siguientes:

- Comunicación no verbal
- Interacción intensiva
- Consentimiento y contacto físico
- Sobrecarga sensorial, apagones y crisis
- Trabajo con padres y personal de apoyo
- Ansiedad umbral
- Evitación de demandas
- Igualdad y enfoques no jerárquicos en las relaciones entre intérprete y participante

Además, en la obra, los intérpretes aprenden los valores estéticos y políticos de la coreógrafa Natasha Gilmore. Por ejemplo, en la estética y política de Natasha es fundamental que los intérpretes no sonrían condescendentemente al recibir a un niño en una escena que no está diseñada para sonrisas: cualquier niño que elija entrar en el espacio

escénico e interactuar pasa a ser también cointérprete, e improvisará junto a nosotros en la pieza, y debe tener un estatus igual en el trabajo. Nunca son una “invasión del escenario”, ni un “invitado”: son tan parte del espectáculo, como cualquier otro elemento, y esta sencillez debe ser aprendida y entrenada. Para Natasha, estas obras son enfáticamente actuaciones, y no talleres. El espectáculo nunca se “abandona” para saludar o jugar con un niño: el niño simplemente está dentro del espectáculo, y este debe improvisar su significado en esta nueva configuración del elenco, en las partituras, guiones, coreografías y estructuras establecidas. Es un trabajo delicado, y a menudo se abandona el escenario con la sensación de haber tomado muchas decisiones equivocadas intentando mantener este equilibrio, aunque luego es común recibir la confirmación de que todo estuvo bien.

En otro nivel, la reflexión continúa sobre qué formas adicionales de apoyo son necesarias. Algunos ejemplos de *The unexpected gift*:

- Natasha está presente en la obra en cierto sentido, durante el preshow y en el público. Su función es guiar la línea temporal, que los intérpretes pueden perder al entrar y salir de las interacciones e improvisaciones. También es su responsabilidad conocer al público como no intérprete, hablar con los padres y el personal acompañante, y así ayudarnos a tomar las decisiones correctas en el breve tiempo que tenemos juntos.
- Los materiales previos al espectáculo, como el documento visual narrativo, se envían a la audiencia antes del día del show para prepararlas en cuanto al espacio, los personajes y los eventos de la

obra, reduciendo así la ansiedad frente a lo desconocido.

- Los directores de escena deben ser capacitados en seguridad y límites cuando trabajan con audiencias neurodivergentes: participan en la residencia dentro de la escuela junto con los intérpretes en cada etapa del proceso.
- La formación del personal de atención al público también es importante para asegurar que el equipo esté preparado para recibir a la audiencia, supervisar salidas, etc.

Tim Webb afirma que cuando el teatro sensorial se realiza correctamente, “una actuación puede liberar a un individuo para que sea más verdaderamente él mismo” (Webb, 2003, p. 142). Este es precisamente el tipo de retroalimentación que *The unexpected gift* ha recibido de escuelas y padres: a menudo reportan ver a niños bajo su cuidado interactuar, sonreír y reír de formas que no habían observado antes. El espacio liberador es especialmente enriquecedor para jóvenes que se comunican de forma no verbal y que necesitan mantener la autonomía sobre sus elecciones y movimientos. Sin embargo, los niños con mayor capacidad de enmascaramiento, quienes probablemente tienen más conciencia de las convenciones teatrales, pueden mostrarse más reticentes a involucrarse y suelen preferir sentarse a observar cómo interactúan sus compañeros. El teatro sensorial no es para todos; está pensado especialmente para quienes más lo necesitan.

ESTUDIO DE CASO 2: MOONSLIDE, SOUP

MoonSlide es mi propia compañía, fundada junto a la artista colíder Suzi Cunningham.

Comenzamos a colaborar con la misión de ampliar el acceso neurodiverso a las artes escénicas en 2020 con *Buff and sheen*, un espectáculo de danza clown consistente en limpiar ventanas. Esta obra se creó con el objetivo de llevar una explosión de alegría cara a cara a audiencias neurodivergentes o con discapacidades cognitivas, aisladas por el confinamiento. Al hacer giras a hogares familiares, escuelas, residencias y hospitales, y, por tanto, a un público extremadamente neurodiverso, aprendimos varias cosas que incorporamos a nuestro estilo y a la ética de la compañía:

- El humor físico no verbal puede divertir a públicos muy diversos.
- Las experiencias divertidas de “trabajo” compartido pueden unir a las personas mediante divisiones sociales con más eficacia que el “juego” compartido.
- La riqueza multisensorial está presente en muchas actividades diarias; no necesita ser comprada, vendida ni mercantilizada.

Tras el éxito inesperado de nuestro espectáculo de limpieza de ventanas, buscamos nuevas formas de reunir a grupos diversos a través de la risa y el trabajo compartido. En mi boda italiana, cuando ambas familias cocinaron juntas gran cantidad de comida en una terraza la noche anterior al evento, Suzi y yo nos dimos cuenta de que habíamos encontrado nuestra respuesta. Dos personajes bailarines y payasos, sin diálogo verbal, facilitarían a un grupo de audiencia/participantes la elaboración y degustación de una sopa, mientras actuábamos un espectáculo multisensorial y participativo para un público neurodiverso, en el tiempo que tarda la sopa en hervir. Con una comida vegana, sostenible y ampliamente accesible en términos de requisitos dietéticos

y discapacidades alimentarias, sabíamos que con *Soup* teníamos un buen proyecto para todas las generaciones.

Podemos notar, por tanto, que, al crear este trabajo, MoonSlide partió de un punto y objetivo fundamentalmente distintos a *Barrowland Ballet*: nosotros queríamos hacer una obra accesible y llena de riqueza sensorial para un público amplio y diverso, en lugar de dos versiones paralelas para distintos públicos. Esto se debe a que, después de *Buff and sheen*, buscamos hacer teatro que reuniera a las personas a partir de las diferencias, una meta que guía nuestro proceso creativo desde la concepción.

Una representación de *Soup* comienza con la selección de ingredientes. Los miembros del público eligen una verdura y la pulverizan con un mazo de gran tamaño. El mazo garantiza su deseo de participar: por ejemplo, aunque un niño no esté especialmente entusiasmado con las verduras (y sabemos por muchas experiencias que muchos jóvenes neurodivergentes tienen dificultades con la autonomía alimentaria que se manifiestan durante las comidas). Estos ingredientes se agregan a la olla mientras el público selecciona hierbas frescas y especias oliéndolas y decidiendo por sí mismos. Los niños tienen completo control sobre qué ingredientes van a la olla (aunque nosotros decidimos la cantidad de condimentos elegidos para mantener el sabor equilibrado).

La sopa hierve durante el resto del espectáculo interactivo de *clown*. Cuando la sopa está lista, el espectáculo termina con la porción y degustación por parte del público, y un baile conjunto para celebrar nuestra creación colectiva.

En *Soup*, el uso del lenguaje es especialmente interesante. Mientras que *Buff and sheen* y *The unexpected gift* son espectáculos

casi totalmente no verbales, *Soup* experimenta con un lenguaje imaginado e improvisado. Los niños tienden a identificar rápidamente que el idioma es “falso” y empiezan a repetir los sonidos con alegría y a inventar sus propias palabras. Esto crea un espacio lingüístico no verbal, basado en el sonido y la creatividad, que elude el sentido. Es divertido y creemos que es útil para crear un espacio de intercambio lingüístico que no excluye a nadie por competencia en un idioma específico o en el uso del lenguaje *per se*.

Con *Soup*, el objetivo de MoonSlide no es adaptar el teatro para hacerlo multisensorial y no verbal solo para facilitar el acceso neurodiverso, sino hacer teatro sensorial y no verbal que funcione para la mayor cantidad posible de personas diferentes. Llevamos los mismos espectáculos a guarderías, residencias de ancianos, escuelas convencionales y especializadas (ASN), eventos familiares al aire libre, así como a espacios teatrales tradicionales. Aquí se vuelven cruciales tres aspectos del trabajo:

Primero, lo que el diseño universal llama “flexibilidad en el uso”: cada escena ofrece múltiples niveles de participación. Por ejemplo, en *Buff and sheen*, una escena en la que actores y participantes trabajan con espuma presionando sus cuerpos contra el vidrio puede disfrutarse sensorialmente, a nivel de humor *slapstick*, o a nivel social y dramático (en el contexto de limpiar ventanas). Ningún nivel es más importante que otro. La segunda clave es “flexibilidad en la entrega”. Comunicándonos entre nosotros en tiempo real, Suzi y yo solemos decidir eliminar por completo una sección del espectáculo o incorporar otra, observando detenidamente qué está funcionando mejor para el público que tenemos enfrente. La tercera clave es el “trabajo compartido”. Plantear una tarea



Alex McCabe durante su ponencia.

real (como limpiar una ventana o hacer una olla de sopa) que da marco y sentido práctico a los elementos de interacción o juego, significa que tanto personas con motivación sensorial como quienes tienen motivación práctica pueden conectarse con nosotros en la misma tarea. También enmarca las interacciones sensoriales en el mundo. Por ejemplo, en el teatro sensorial tradicional es común que los actores ofrezcan objetos para oler al público. Para algunas audiencias esto es muy rico; pero para muchas otras es incómodo: ¿por qué tengo que oler esto? ¿En qué me empodera olerlo? ¿Solo lo huelo porque el actor quiere que lo haga? En ese caso (si tengo evitación a la demanda), ¡ciertamente no estaré interesado en olerlo! En contraste, al elegir las hierbas para hacer colectivamente una olla de sopa, no

solo ofrecemos una oportunidad para involucrar el sentido del olfato, sino también una motivación para cualquiera que la necesite. Como participante, mi autonomía puede influir en una sopa real, y siento curiosidad por probarla porque mis decisiones la crearon. De forma similar, en la sección de juego desordenado después del espectáculo, cuando los participantes hacen panes planos con harina y agua, de nuevo es un juego sensorial desordenado para todos, porque está canalizado a través de un objetivo de trabajo compartido.

CONCLUSIONES

Se pueden extraer algunas comparaciones clave de este análisis entre *The unexpected gift* y *Soup*:

- La investigación temprana con neurodiversidad presente es esencial para ambos procesos creativos.
- Ambas compañías buscan llegar tanto a audiencias neuronormativas como neurodivergentes: Barrowland Ballet, mediante un modelo de dos espectáculos; MoonSlide, con espectáculos únicos, pero internamente flexibles. Ambos modelos logran mayor sostenibilidad financiera que el teatro sensorial tradicional y alcanzan públicos más amplios que las funciones relajadas pueden atender.
- Juego compartido frente a trabajo compartido: los marcos de Barrowland Ballet crean espacios para exploración libre y lúdica en la estética de las obras, y están diseñados para niños neurodivergentes en el sistema de escuelas ASN del Reino Unido. MoonSlide busca motivar diferentes tipos de participación y facilitar conexiones lúdicas entre diferentes divisiones sociales, mediante trabajo práctico compartido abordado de forma lúdica.
- El humor físico, incluido el *slapstick*, puede cruzar muchas barreras neurológicas y llegar a todas las generaciones. El humor lingüístico y basado en metáforas puede ser más difícil de acceder para muchos, y a menudo necesita ser replanteado para ser inclusivo.

Se necesitan encargados de escenario entrenados, involucrados y comprometidos para tomar riesgos teatrales audaces con audiencias neurodiversas. Requieren muchas de las mismas habilidades que los intérpretes; a veces incluso las mismas destrezas escénicas. Se necesita apoyo adicional, como el rol de Natasha en *The unexpected gift* y el

“Vigía de la olla” contratado para las funciones al aire libre de *Soup*. En otras palabras, al hacer cualquier obra verdaderamente accesible para audiencias neurodiversas, puede ser útil presupuestar un miembro más en el equipo del que inicialmente se imagina.

- La agencia y el consentimiento son consideraciones fundamentales en ambos procesos, especialmente cuando hay contacto físico o participación que involucra comer u oler.
- Junto con la vista, el oído y el tacto, que ambos espectáculos estimulan, *The unexpected gift* involucra y celebra los sentidos kinestésico y propioceptivo de los jóvenes en la audiencia al moverlos en cajas o permitir que escalen sobre los intérpretes, mientras que *Soup* se enfoca más directamente en los olores y sabores. No pretendemos cubrir todas las posibles casillas con cada obra (como el mencionado “discoteca en el infierno”). Pero fundamentalmente, ambas obras priorizan la riqueza sensorial y la agencia creativa de los niños para lograr un trabajo sostenible que no excluya a audiencias neurodiversas.

Espero que algunas de estas observaciones, herramientas y reflexiones puedan inspirar la continua exploración y experimentación sobre las diversas formas que puede tomar el acceso neurodiverso a las artes escénicas para jóvenes públicos, así como motivar un impulso continuo para repensar cómo expandir el formato y cómo llevarlo de gira de forma sostenible.

REFERENCIAS

- Griffiths, E. (2020, August). Introduction to Sensory Theatre' delivered at International Sensory Lab by Oily Cart and Rose Bruford, 2020. Cited in *The Uncancellable Programme Report*. <https://oilycart.org.uk/resources/the-uncancellable-programme-report/>
- United Nations (s. f.). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Webb, T. (2003), *Sensory Theatre*. Routledge.





■ Bárbara Pohlenz, Els Vandell, Alex McCabe y Diana León (Programa Crea) en conversatorio.



CONVERSATORIO “ENTRENAR LA INTUICIÓN Y LA DISPOSICIÓN: REFLEXIONES CORPORALES SOBRE LA DANZA INCLUSIVA”. (RELATORÍA)



Fecha: jueves 17 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Rogelio Salmona,
Fondo de Cultura Económica

Hora: 2:00 p. m. a 5:00 p. m.

Este conversatorio tuvo como invitadas a Laura Toro, socióloga y estudiante de Literatura, y Lorena Lozano, licenciada en Lenguas e intérprete de lengua de señas, ambas bailarinas e investigadoras integrantes de la compañía de danza inclusiva ConCuerpos, en Bogotá. El espacio fue moderado por Anthony Rojas Guerrero. A lo largo del espacio las panelistas

compartieron algunas de sus experiencias de infancia y con las infancias, lo mismo que las reflexiones recopiladas en una cartilla para la enseñanza y la exploración de la danza con personas en situación de discapacidad.

Lorena y Laura iniciaron con una breve descripción física de sí mismas y de su vestimenta, para luego narrar un acontecimiento acompañado de una pregunta que aún hoy moviliza su práctica. Así, Lorena relató su encuentro con Juan, un niño que para entonces tenía cuatro o cinco años:

En uno de los descansos, se acercó muy sorprendido por algo que había encontrado. Traía la mano en la garganta, y tomando mi mano me hizo ponerla sobre su garganta también. Luego empezó a hacer sonidos que para mis oídos eran como una vocal A, pero para él, supongo, solo era la vibración extraña de una parte de su cuerpo. Yo sonreí y le dije que pusiera su mano entonces en mi garganta, y luego, gesticulando con grandes gestos le dije con mi voz: “Hola, yo soy Lorena. ¿Cómo estás?”. Juan salió des-pavorido. Él había presenciado, sin saberlo, el descubrimiento de su voz, de mi voz y por qué la gente que lo rodeaba movía la boca. Yo había acompañado

por primera vez a un niño sordo, por medio de un juego simple, a que encontráramos los dos que nuestras voces eran diferentes. A partir de ese instante, un río de preguntas apareció en mí como intérprete. ¿Qué es eso que hay en el mundo de los adultos que nos hace dar todo por sentado? ¿Qué hay más allá de la voz, de esa voz que sirve para conectar con otras personas?

Laura, por su parte, ubicó al público en el clásico escenario escolar de la izada de bandera y las actividades en torno a ella: ferias, juegos, bandas musicales y bailes. Comentó:

En todos ellos también estuve, como lo demuestran las fotografías de la época; sin embargo, el registro de mis memorias más sensibles y corporales no dan cuenta de bailar. ¿Cómo puede ser posible que la imagen fotográfica y mi memoria cuenten experiencias diferentes de un mismo instante? Pues bien, estaba integrada en los bailes, en efecto, pero no bailaba. Es decir, mi práctica consistía en alcanzar formas, ritmos y tiempos de otros y otras, pero la sensación física y alegre que produce el movimiento de la danza no pasó allí por mi cuerpo. Eso de bailar les pasaba a otras y a otros. Ahora es prudente preguntarse cómo mi cuerpo y su singularidad hubiera podido disfrutar y ocupar aquella danza.

Tras esta introducción, Anthony Rojas Guerrero, moderador del conversatorio, tomó la palabra para presentar a las panelistas de un modo más formal y dar lugar a las preguntas que guiaron el diálogo.

¿CUÁL ES SU LECTURA SOBRE LA DISCAPACIDAD EN NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES EN SUS ENTORNOS CREATIVOS?

Para responder a esta pregunta, Laura y Lorena acudieron a las maneras singulares en que la experiencia de discapacidad las atraviesa, como condición propia, o en relación con la condición de otras personas, desde la cotidianidad o de aquello que han vivido en los distintos espacios artísticos en los que han participado.

Laura retomó entonces la historia del colegio, en donde la danza se le mostraba como un espacio de integración por medio de la ejecución de formas que no le permitían acceder a su cuerpo y su movimiento, una experiencia contraria a la que ha vivido en ConCuerpos, donde empezó a percibir las reales dimensiones de su cuerpo y su movimiento.

Para Lorena, esta lectura se dio a partir de su experiencia con niñas y niños sordos en distintos escenarios de Bogotá, para quienes la barrera más grande tiene que ver con la lengua, pues son parte de una comunidad poseedora de un idioma diferente al que no tienen acceso. Las personas sordas comprenden el mundo y producen de otra manera un discurso en su entorno.

En ConCuerpos, ambas han tenido la oportunidad de trabajar con y para los niños y las niñas, bien sea directamente o en espacios con docentes que se encargan de ajustar y compartir los materiales en sus contextos

particulares. Parte significativa de las estrategias a las que acuden provienen de una investigación vinculada a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el contexto del conflicto armado, *Incluyendo el cuerpo*, realizada en el año 2011 por la compañía. A partir de ese estudio empezaron a asentar unos principios móviles que les han permitido acercar la danza a las infancias. Dicha movilidad incluso ha implicado el reconocimiento de que, en los trece años transcurridos desde entonces, los discursos sobre la discapacidad han cambiado, algo que concuerda con lo planteado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad: la discapacidad es un concepto que se adapta, cambia, se transforma y se modifica cuando se reconoce que las personas con discapacidad y sus cuerpos son diversos.

A partir de esta concepción, la práctica artística y formativa en ConCuerpos se plantea el reto de ser inclusiva, una danza en la que “entramos todas, todos y todes” con nuestros mundos y experiencias particulares, que se interpelan y generan preguntas. Se busca aquí rescatar las posibilidades inherentes del movimiento en los diferentes tipos de cuerpo, lo que implica un cuestionamiento de las lógicas y las estéticas hegemónicas de la danza. De allí que sea indispensable vincularse a redes pedagógicas y artísticas en las que exista un intercambio de conocimientos y prácticas, y donde sea posible apostar por una apertura y una mayor accesibilidad a los mismos.

En su práctica creativa y de formación, ConCuerpos se encuentra constantemente con nuevas y sorprendentes posibilidades de cuerpo y movimiento, y, en función de ellos, con la pregunta sobre la adaptabilidad de los materiales, lo que conlleva de alguna manera eso que técnicamente se denomina *diseño*

universal para el aprendizaje, no visto como un camino único, sino precisamente como el despliegue de caminos múltiples que responden a lo plural del ser humano.

¿CÓMO ESTÁN ÁPOSTANDO LAS ARTES A LA CONSTRUCCIÓN DE REDES DE CUIDADO, DEL AFECTO Y LA SEGURIDAD EN LOS ESPACIOS, DE MODO QUE SE PUEDA AMPLIAR Y SOSTENER LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD EN ESOS ENTORNOS CREATIVOS Y CULTURALES?

En las prácticas con niñas, niños, jóvenes y, en general, personas con discapacidad, la pregunta es permanente, pues cada pauta ofrecida al grupo es interpretada de modos que ponen en cuestión cualquier expectativa, por la diversidad de respuestas que surgen a su alrededor.

Lorena manifestó que, si bien los objetivos son necesarios en cualquier práctica artística y pedagógica, es igualmente necesario ser capaces de desligarse de la expectativa y de la certeza de que algo sucederá de acuerdo con un plan previo, sobre todo cuando limita e impide escuchar al otro. En este sentido, preguntarse es parte fundamental del ejercicio.

ConCuerpos ofrece una clase permanente, a modo de laboratorio, sostenida por docentes invitados que cambian periódicamente, muchos de ellos sin experiencia en danza inclusiva. Allí han podido identificar que las preguntas iniciales de los artistas facilitadores son siempre diferentes a las de

la última clase, en la medida en que las primeras tienen que ver con la manera en que eso que funciona afuera puede funcionar en el espacio, mientras que al final la pregunta da la vuelta hacia la manera en que la clase ha afectado la práctica. En la misma dirección, aunque Laura y Lorena reconocen que es imprescindible generar espacios que promuevan la participación ciudadana y contribuyan a la garantía de los derechos culturales, se atreven a darle la vuelta a la pregunta formulada y, en cambio, plantear cómo la presencia y participación de niñas, niños y jóvenes con discapacidad enriquece las prácticas artísticas.

La experiencia de ConCuerpos les ha permitido darse cuenta de que siempre habrá ajustes que hacer en la marcha, que la práctica nunca será lo suficientemente accesible, que siempre hay algo que se escapa, pero también algo que sorprende. La pregunta se vuelve, así, infinita; cada solución es contingente y desemboca en más preguntas para resolver; el ingreso de cada persona irrumpe desestabilizando cualquier verdad, cualquier supuesto de parte de quienes facilitan el espacio. Se trata de una invitación a abandonar el lugar del que conoce para emprender, en términos de Jacques Rancière, el camino del ignorante, permitiendo que la otra persona nos muestre posibles soluciones desde su lugar único de enunciación, a partir de su experiencia como persona ciega, sorda, en silla de ruedas...

Laura afirmaba que, desde la disposición a aceptar que no se sabe lo que es necesario o justo para el otro, empieza a darse un ejercicio de cuidado hacia el otro, pero también de autonomía y agencia. Muchas veces creemos que cuidamos, o que debemos cuidar, a una persona con discapacidad, sin siquiera preguntar si lo desea o necesita. Lorena, en

cambio, nos habló de Teatro a la Mano, un proyecto intergeneracional de la compañía con personas sordas jóvenes y mayores de cincuenta años en el que, como intérprete de señas, se encontró con una mujer de sesenta años que no entendía la lengua debido a que, como muchas personas sordas, había sido privada de ella a lo largo de su vida. Esta experiencia la condujo a pensar en cuán indispensable es el ejercicio de la intuición y la improvisación, de notar problemas y actuar de modo coherente con base en la experiencia, sin dejar de escuchar de una manera no directiva, sino colaborativa.

Tras esto, Laura comentó enfáticamente que, en la actualidad, fruto de las enormes luchas de las personas con discapacidad por el reconocimiento de su existencia y sus derechos, entre ellos el acceso a la cultura, la educación y las artes, su presencia en espacios escolares no es más un caso fortuito y aleatorio frente al cual los docentes deban alarmarse o reaccionar con miedo o rechazo. De allí que esa disposición a escuchar, a decir *no sé*, a movilizarse en búsqueda de respuestas, sea imprescindible. En relación con ello, Lorena mencionó cómo en la licenciatura que cursó nunca se encontró con una materia que incluyera en sus contenidos los temas de discapacidad o diversidad, ni siquiera de integración, lo cual puede explicar la falta de preparación de muchos docentes, y, sobre todo, su miedo. Así, invitó a buscar información y a diseñar planes que permitan una acogida menos traumática y alarmista de esos casos.

Lorena concluyó reflexionando acerca de la facilidad con que niños y niñas se ajustan a la diversidad, sin dejar de entender al otro como su par. En el caso de las personas con discapacidad, los niños entienden que el otro se comunica diferente, y lo asumen con preguntas, con una curiosidad que

lamentablemente parece irse durmiendo a medida que nos hacemos adultos. Esas cualidades están ligadas a la disposición de la que se ha venido hablando, que se entrena en la práctica, pero también leyendo, estudiando e involucrándose en ambientes inclusivos.

Anthony trajo a colación a Carlos Skliar y sus escritos sobre la pedagogía de la diferencia, puesto que, al igual que las experiencias y reflexiones que comparten Laura y Lorena, plantea una serie de preguntas que, sin embargo, no pretenden ser respondidas, sino desembocar en muchas otras. La pedagogía de la diferencia es una pedagogía de la pregunta, pero también de la escucha de las necesidades del otro.

¿CUÁLES SON LAS HERRAMIENTAS QUE PODRÍAN FACILITAR LA PARTICIPACIÓN Y LA PERMANENCIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESOS ESPACIOS CREATIVOS?

Para responder, Laura comenzó recordando al público que adaptar y hacer algo accesible es un trabajo, pero que además se trata de un trabajo que necesita de varias manos. En ConCuerpos, por ejemplo, nunca se deja a un profesor solo, explicaba.

Ambas expresaron que es fundamental despojarse de la idea del límite del otro, que subestima o sobrevalora lo que su cuerpo puede hacer, para exigir, en términos de sus posibilidades reales, aquello que solo pueden ser identificado por el otro en su intento. Esto a la vez tiene que ver con la intuición, en cuanto que, a pesar de no saber cuánto puede el otro, o a dónde conducirá el

conjunto de posibilidades que es el grupo, se sigue creyendo que el proceso permite una expansión profunda. De nuevo, sin importar qué tan buenas intenciones se tengan, habitar espacios con personas diversas, sin superar la alarma o el miedo, es limitante. Es fácil caer en la condescendencia o la permisividad, actitudes que recurren a la infantilización del otro buscando hacer efectivas las operaciones para manejarlas. Precisamente, esa infantilización de las personas con discapacidad es en extremo nociva, pues no contempla la complejidad de su experiencia y, en cambio, la minimiza, reduciendo al mismo tiempo su nivel de agencia.

Las prácticas pedagógicas y artísticas de los espacios inclusivos no deben perder sus horizontes de construcción de conocimiento. También es necesario el orden, la sistematización, pensar en estrategias para que el conocimiento y la experiencia del otro se articulen a una comunidad, lo que sin duda representa un reto.

En relación con los procesos de sistematización, imposibles de desligar de los procesos de pedagógicos y de creación, ConCuerpos emplea un registro multimodal que deviene en formas alternativas de crear y presentar productos artísticos que parten de la pregunta acerca de cómo el arte es afectado por la presencia de esos cuerpos diversos, sean intérpretes o público, por lo singular de su movimiento, su conocimiento, sus deseos... El registro, más que un documento estático, es una oportunidad de reflexión y avance, y ofrece una perspectiva de aquello que se ha hecho, de los descubrimientos y los logros conjuntos que tienen en cuenta las perspectivas de todos los que allí participaron.

En relación con lo anterior, Lorena y Laura hicieron notar que, generalmente, se tiende



Asistentes a la Bienal.

a dividir el pensamiento entre aquello que se hace para las personas con discapacidad y lo que se dirige a quienes no tienen impedimentos, así como entre los intérpretes de una obra y el público de esta. Si bien dichas distinciones pueden ser útiles, la práctica inclusiva y la pregunta por la accesibilidad invita a deconstruir tales límites. En este sentido, y atendiendo a la diversidad de modos de expresión y percepción, es importante contemplar las distintas capas sensoriales que pueda tener una obra o una clase, pues son puertas de acceso, posibilidades de creación de sentidos desde la diversidad.

Anthony vinculaba estas reflexiones a las preguntas que se plantean respecto a los

procesos de formación y registro que se llevan a cabo en el Programa Crea, del Instituto Distrital de las Artes, donde la voz no siempre es el modo más adecuado para entender las necesidades o los deseos del otro, con el objeto de darles un lugar en el proceso.

PREGUNTAS Y REFLEXIONES EMERGENTES

Alex McCabe, artista formador invitado a la Bienal, inició la ronda de preguntas del público planteando una situación imaginaria en que, en el escenario de un taller para niños y docentes de una escuela, preparar para él una lista de requerimientos de

accesibilidad con los tipos de discapacidad y los diagnósticos de las personas participantes. ¿Es esta una situación ideal? ¿La información proporcionada es útil? ¿Qué tipo de información es o no útil?

Aunque Laura y Lorena concordaron en la utilidad de esta información, pues permite una preparación y unas consideraciones de ajuste previo, manifestaron ser conscientes de que la práctica siempre muestra un límite en aspectos que se escapan al formulario y deben ser resueltos en el espacio.

Haciendo eco a esta respuesta, Anthony retomó nuevamente a Skliar, quien plantea que cuando una persona ingresa por primera vez a un espacio es conveniente preguntar por su nombre. Según él, el nombre permite anteponer la persona a los imaginarios relacionados con determinadas discapacidades o diagnósticos. Lorena estuvo de acuerdo con esta idea y añadió que la manera en que respondemos a tal pregunta nos muestra de inmediato el sistema de comunicación que usamos o preferimos usar, lo que da pistas de cómo empezar a entablar conexión con esa persona; precisamente, el multilingüismo tiene que ver con esa capacidad humana de comunicación que, aunque requiere una apertura significativa, habilita otros canales de aproximación al otro, lo cual enriquece la experiencia creativa y pedagógica.

Lorena y Laura se remontaron a las clases permanentes de ConCuerpos, movilizadas por esa pregunta sobre los modos particulares que cada artista facilitador ha encontrado para acercarse a un grupo tan diverso. La particularidad de las estrategias emergentes ha hecho de la práctica algo único y muy propio, hasta el punto de que sea posible considerarla un patrimonio vivo.

Uno de los mayores hallazgos de ConCuerpos ha sido lo que Lorena denominó

lenguaje global, que atraviesa y une a todos los seres humanos: niñas, niños, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad. Como explicaba, esto implica la modificación paulatina de ciertas palabras en nuestro discurso: *caminar* ha sido reemplazada por *desplazarse* o *moverse*, algo que cualquiera puede hacer; *ponerse de pie* cambió a un “ir al nivel alto”, algo que es relativo a cada cuerpo. Tales ajustes en la lengua hacen que la danza sea un espacio universal para el aprendizaje y que, a partir del discurso, la práctica también se transforme. La práctica de la danza inclusiva es inacabada, pues en ella no existe una única verdad, aunque sí una disposición a reconocer la verdad del otro.

Alexandra, persona del público que manifestó trabajar con una fundación con personas en condición de discapacidad cognitiva, física y motora, preguntó si ConCuerpos ha trabajado con personas con discapacidades que comprendan todo el cuerpo, como la parálisis cerebral y, en caso de que así fuera, cómo lo han hecho. En efecto, según la respuesta de las panelistas, varias personas con parálisis, hemiplejías o con movilidad restringida de algunas partes del cuerpo han participado en los distintos espacios de ConCuerpos. Entonces, el interés se ha centrado en su potencial de movimiento de manera individual, pero también con relación a otros, por medio del trabajo en parejas o grupos. La exploración previa individual permite una tranquilidad; el trabajo con el otro, un acompañamiento. Se recalcó en este punto que las personas con discapacidad también están en la condición de ofrecer, de aportar algo al encuentro, a la conversación; no se trata de hacer un diagnóstico, pues estas personas y su cuerpo han sido tratados en exceso en términos médicos, sino de entablar una relación que se construye con

el otro, de manera horizontal. Por ejemplo, recordaron una anécdota de Michel Tarazona, bailarín que hizo parte de la compañía, y un compañero con parálisis cerebral cuyo movimiento se restringía a la cabeza. En un proceso de creación conjunta, decidieron explorar las posibilidades de movimiento que les brindaba la cabeza, y encontraron códigos e impulsos comunes que posibilitó desarrollar una sensibilidad particular al otro y su movimiento.

Sonia Patricia García, especialista en desarrollo participante del público, explicó que para las políticas educativas actuales es indispensable que las prácticas pedagógicas se estructuren con un enfoque integral —social, emocional, cognitivo—, capaz de atender las diversas necesidades de una población heterogénea; de allí surge la pregunta acerca de cómo ser más efectivo considerando la multiplicidad de enfoques que recoge el enfoque integral.

Anthony intervino para hablar sobre el enfoque interseccional al que el Programa Crea se adscribe, en cuyo marco se ha atendido de una manera más efectiva a las personas pertenecientes grupos poblacionales cuyos derechos han sido o siguen siendo vulnerados de manera sistemática, precisamente teniendo en cuenta las distintas esferas de su condición. Lorena aclaró que esto debe cuidarse de cualquier intención de unidad, pues muchas veces la práctica pedagógica ha contribuido a la homogeneización.

Apoyándose en la sociología, Laura explicó que ese escenario de incertidumbre es propicio para reconocer que no se sabe y propiciar alianzas con otros que tal vez sí sepan eso que ignoramos; recalcó además la importancia de introducir en el aula referentes diversos que enaltezcan la existencia de las personas que hacen parte de estas

poblaciones, sea en condición de discapacidad, por pertenecer a comunidades indígenas, LGBTQ+, etc. Para ella, por ejemplo, fue vital el encuentro con bailarines con discapacidad. En relación con el tema de los referentes, Lorena planteó también que, si bien se corre el riesgo de que se utilice como una estrategia de *marketing*, es importante que los niños y niñas con discapacidad se sientan representados en sus juegos.

Posteriormente, una artista comunitaria del Programa Nidos, Arte en Primera Infancia, preguntó si la compañía ha tenido alguna aproximación a la primera infancia, a lo que Lorena y Laura respondieron que, aunque no han tenido la oportunidad de trabajar con personas de estas edades, es algo que les encantaría hacer. Igualmente, explicaron que los ejercicios presentados en el libro *Incluyendo el cuerpo* fueron diseñados junto con los niños participantes en la investigación, y se han aplicado en distintos espacios haciendo variaciones, complejizándolos o simplificándolos según las circunstancias; de allí que se intuya que, a partir de esa adaptabilidad, pueda darse también un acercamiento a la primera infancia. Laura explicó además que los encuentros le han mostrado que la de la infancia es una experiencia humana transversal: “A todos nos encanta, de vez en cuando, y es muy necesario, volvernos niños y niñas en algún momento”.

Diana León, codirectora de la compañía ConCuerpos, quien hace parte del Programa Crea y estaba entre la audiencia, manifestó que, en la construcción conceptual del eje de Arte e Inclusión, en el que se inscribió este conversatorio, hubo un diálogo con el equipo de Nidos. En ese diálogo emergieron conceptos de los que ya habían hablado Laura y Lorena: la escucha, la agencia, la exploración, el descubrimiento, espacios donde los niños

y las niñas —en este caso, personas con discapacidad— podían encontrar su temporalidad, su manera de comunicarse. Se trataba, pues, de unos aspectos y unas preguntas transversales: ¿cómo respetamos los tiempos de un bebé?, ¿cómo reconocemos las decisiones que un bebé puede tomar con respecto a algún dispositivo artístico? Más que generar espacios de formación con unos objetivos cerrados, tanto ConCuerpos como el Programa Nidos se plantean habilitar espacios de descubrimiento y exploración, de experiencia. Diana contó que los integrantes de La Plaza Teatro, compañía peruana participante en la Bienal, crearon una serie de obras sensoriales e interactivas para la primera infancia y se dieron cuenta de que niños con neurodivergencia de otras edades podían involucrarse sin ningún problema a las mismas, lo que pone en cuestión la tendencia a dividir las prácticas y las personas.

Frente a esto, Laura reiteró la importancia de reconocer el trabajo que implica la accesibilidad, como intérpretes, subtítulos, diseño espacial, lumínico, visual, sonoro, reescritura de textos, entre muchos otros. No obstante, explicaba, existe algo que subyace a todo esto, y es la experiencia humana.

El conversatorio finalizó con la intervención de Laura Orozco, representante del Programa Nidos, encargada, junto con Diana, del eje de formación e inclusión. Ella comentó que para Nidos es importante reconocer las potencias, no las carencias, de las niñas y los niños de la primera infancia, lo que va más allá de cualquier diagnóstico que pueda darse posteriormente. Haciendo un vínculo con las ideas de Gandhi Piorski, ponente que hizo parte de la Bienal, explicó cómo las niñas y niños de estas edades priorizan los estímulos sensoriales en su modo de habitar el mundo. La práctica artística y pedagógica

de quienes trabajan con la primera infancia debe preguntarse, entonces, por sus formas particulares de habitar el mundo, de relacionarse con él, de sentirlo; solo a partir de ese reconocimiento es posible el diálogo, la comunicación y el encuentro con el otro.



EJE 3

MEDIACIÓN, PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE LAS INFANCIAS Y LAS ARTES

Los ejercicios de mediación, participación e interacción entre las infancias y las artes suponen reconocer a las niñas y los niños como sujetos pertenecientes a contextos culturales diversos, poseedores de conocimientos particulares y agentes cocreadores de la realidad. De este modo, este eje visibilizó las experiencias, estrategias y enfoques artísticos y culturales que, partiendo de dicha perspectiva, y teniendo como protagonistas a niñas y niños, priorizan el diálogo y el relacionamiento horizontal con la infancia —centrados en su experiencia en el mundo y la posibilidad de intervenirla mediante la creación—, e involucran a sus familias, cuidadores y comunidades.

A partir de la pregunta sobre cómo tejer nuevas relaciones y miradas hacia las obras, los objetos y las prácticas artísticas, y determinar su adaptabilidad a los distintos momentos vitales de las niñas y los niños, se plantearon tres puntos de reflexión inicial:

- La *mediación participativa*, que propicia la libre expresión, la toma de decisiones y autonomía a partir del diálogo con las formas de ser y pensar de los niños y niñas.
- La *contemplación*, que invita a indagar en la experiencia particular del tiempo en la infancia desde el cuerpo,

los sentidos y el juego, en posición a la concepción de tiempo limitado, productivo y vertiginoso de la adultez.

- Las *relaciones e interacciones en la vida cotidiana*. En este caso se analiza cómo las obras y los objetos artísticos se vinculan y dialogan con las experiencias diarias de las niñas y los niños, así como con sus modos de involucrarse con el mundo que les rodea.

Estos espacios fueron nutridos por los aportes de Irene Elizabeth de la Jara (Chile), interesada en la adaptación de las mediaciones según la edad y en la construcción de relaciones significativas entre las infancias, el arte y su patrimonio cultural; Sara San Gregorio (España), quien presentó la exposición “Juguetería” y lideró un taller del mismo nombre, en el que abordó ejercicios de diseño para la creación de objetos, espacios y experiencias partiendo del juego y la exploración; Jorge Raedó (España), del colectivo Lunárquicos —cuyas ideas ponen la arquitectura en función de niñas y niños—, participó como ponente, tallerista y con una instalación que invitaba a experimentar una relación topológica sensible y creativa con el espacio.

A estas experiencias se sumaron el conversatorio y los talleres liderados por el sector de títeres de Bogotá. Estas actividades

abordaron las posibilidades de relacionamiento con la infancia valiéndose del teatro de títeres y la animación de objetos, artes que, a partir de sus cualidades específicas ligadas al juego, el simbolismo y la imaginación, habilitan el diálogo y el aprendizaje entre culturas, territorios y generaciones.

A continuación, se presentan las ponencias y la relatoría del conversatorio desarrolladas en este eje.



ARTE, PATRIMONIO Y JUEGO: ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN?

IRENE ELIZABETH DE LA JARA (PONENCIA)



Fecha: viernes 18 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Irene Elizabeth de la Jara (Chile) es educadora de párvulos, diplomada en Gestión Cultural y en Metodologías de Investigación Cualitativa, magister en Educación (mención currículum y evaluación), en Educación (mención neurociencia) y en Docencia Universitaria.

*La escritura y el dibujo son
la simple materialización de
la palabra.*

(Fröbel, 2003, s. p.)

Comenzar el artículo con este epígrafe del pensador alemán Friedrich Fröbel tiene como propósito reconocer que la comunicación no se desarrolla necesariamente a través de grafemas. El dibujo, como lenguaje, es un dispositivo magnífico que representa ideas, emociones, puntos de vista, posturas políticas, etc. Sin embargo, cuando hacemos referencia al dibujo de la niñez, por lo general lo evaluamos a partir de categorías adultas: proporción, equilibrio, coherencia, etc. Si el dibujo de un niño representa un perro más grande que una casa, probablemente evaluaremos esa proporción como un error, pues la necesidad adulta de corregir impide ver lo que realmente el dibujo quiere decir. Si esa misma situación la genera un artista, lo más común será que miremos la obra con otra lógica y consideremos esa (des)proporción como una inteligencia o una metáfora del artista.

Y así como en el arte, sucede también con otras dimensiones de la cultura. Por ejemplo, a los objetos queridos de niñas y niños (juguetes, papelitos, recuerdos, etc.) les decimos “cachureos”⁸; sin embargo, a los objetos que van a parar a una exposición los llamamos *patrimonio*. Y en la misma línea de reflexión, ¿cómo llamamos a los saberes expresados en el juego? Ni siquiera tienen un nombre. En el mundo adulto se llaman *cultura*. Entonces, la nomenclatura no solo nombra, no solo bautiza los objetos y expresiones, sino que los jerarquiza de acuerdo con el valor que les otorgamos. La falta de palabras para referirse a los objetos propios de la cultura de la niñez es una forma de silenciarla y de obviarla.

⁸ Palabra que en Chile significa *objeto desechable o sin utilidad*.

Solo para precisar, es importante destacar que niñas y niños no solo crean sus culturas a través del juego, las palabras inventadas, los dibujos que nos llevan a mundos inimaginables, sus formatos propios de socialización, etc., sino que contribuyen a mantener viva la cultura adulta mediante la producción y reproducción de las sociedades adultas. Numerosos autores de la antropología y la sociología han convergido en esta misma idea durante las últimas décadas (Ballestín, 2009, p. 233).

El rol de las muñecas en el mundo de las artes y del patrimonio, además, debe dejar de pensarse únicamente en el ámbito de la expresión, pues estas también opinan, contemplan e interpretar las obras. De hecho, Fröbel (2003) nos recuerda que el arte es una disposición común a todas las personas y que, por esa razón, debe ser cultivado tempranamente, desde la infancia. Señala, además, que la manifestación del arte es la evidencia de un mundo interior. En este sentido, podemos afirmar que el arte se puede convertir en una posibilidad para

trabajar esos mundos más íntimos (y a veces tormentosos) que habitan la vida de niñas y niños. No pensar en estos mundos internos es pensar la infancia románticamente, sin conflicto, ajena a la vida, mirando desde afuera el devenir de los hechos. Y lo cierto es que todos los seres humanos afectamos y nos vemos afectados, y esas afectaciones no siempre se pueden sobrellevar.

En este artículo nos referiremos al juego como el espacio cuyos elementos tienen mucho que ver con el arte y el patrimonio, de modo tal que dejemos de pensar que arte y patrimonio son cuestiones ajenas a la niñez o de difícil comprensión. Convengamos —en honor a la transparencia y a la honestidad— que cuando niñas y niños no pueden comprender una idea, muchas veces se debe a la falta de herramientas de parte de los adultos para hacer comprensible esa determinada idea. En este sentido, por una parte, lo que se requiere es un mayor juicio sobre las formas en que la infancia estructura sus esquemas para construir una imagen del mundo; y, por



Irene Elizabeth de la Jara durante su ponencia.

otra parte, se necesita, además, una mirada menos adultocéntrica en torno a los espacios de producción cultural.

Establecer estas coincidencias entre el juego, el arte y el patrimonio desde otras perspectivas —menos lineales, menos académicas y más transformadoras— y con un espíritu más orgánico —en el sentido de entender que el arte y el patrimonio tienen que ver con nuestra cotidianidad, con nuestra historia y nuestra memoria—, podría contribuir a despojarnos de mitos y creencias que crecen continuamente sobre cómo piensa y siente la niñez, así como a erradicar tipos de enseñanza superadultocéntricas y llenas de sesgos.

IDEA 1. LA RELACIÓN CON EL MUNDO DE LOS OBJETOS COMIENZA AL NACER

Los bebés exploran sus manos, escuchan su balbuceo y posteriormente entran en contacto con materiales externos. Ese tránsito hacia otros objetos también se realiza en un orden: primero los objetos le imponen una utilidad literal, es decir, la puerta sirve para abrir o cerrar; el teléfono, para hablar; la escoba, para barrer, etc. Progresivamente, niñas y niños toman distancia de esa utilidad y se independizan de la realidad, otorgando una nueva función a esos mismos objetos. Comienza así un proceso de abstracción —incluso metafórico— con los objetos cotidianos. Cabe preguntarse: una puesta en escena de una obra de teatro, la representación pictórica de una flor o de un paisaje, una curaduría sobre cualquier tema en un museo, ¿no representan acaso otra forma de exponer la realidad, mismo fenómeno que ocurre cuando jugamos? El juego es un campo semántico en el que los elementos

del entorno son transformados simbólicamente para construir una nueva narrativa. Más adelante veremos la importancia que reviste, en la vida de niñas y niños, la creación de otras narrativas.

Una cuestión importante que ocurre en esta triada que estamos analizando es que se genera una forma de conocimiento estético: aparece un tipo de atención que moviliza, hay una confrontación de ideas, se genera un placer por la producción propia y por la producción de los demás, así como también se promueven diferentes tipos de sensibilidades. Cuando las niñas juegan, están movilizadas por un impulso incansable que les permite crear y recrear de manera incesante: negocian, ceden, socializan. La transformación de los objetos constituye un ejercicio cultural y cognitivo que les permite intervenir en la realidad en su propia escala y desde su propia y única historicidad. Mientras juegan, utilizan lo aprendido por la tribu (familia, escuela, etc.) para reconvertirlo. Asimismo, se funda un tipo de conocimiento ético en la medida que se ordenan los objetos, lo que hace emerger un relato que permite sostener moralmente a cada ser humano (Pakman, 2011).

Arte y patrimonio no escapan de este ejercicio. Cuando las cosas entran al espacio de la exposición, dejan su carácter cotidiano y casual, pues se les confiere simbólica y políticamente un nuevo estatus, un nuevo marco referencial. En el arte visual, por ejemplo, los objetos representados abandonan el espíritu común y habitual que caracteriza al entorno material, para llevarnos a un mundo distinto: aparente, sensible, idealizado, superior —si se quiere—. Por lo tanto, de esta transformación saben las niñas, pues viven este fenómeno cada vez que juegan, cada vez que dibujan: su cultura inaugura el mundo.



Irene Elizabeth de la Jara durante su ponencia.

IDEA 2. LA RELACIÓN CON EL ESPACIO SE CONSTRUYE PROGRESIVAMENTE

El juego se desarrolla dentro de un campo, de un lugar, de un territorio que opera, como señala muy bien Huizinga (1968), en una dimensión sagrada; es decir, el nuevo orden otorgado por el juego alcanza ribetes extraordinarios. Esto mismo ocurre en el arte, pues no solo hablamos de un espacio geométrico, sino también subjetivo, mental, político, emocional, simbólico. En la música, ese espacio se expresa también en las alturas, los silencios y armonías. La danza y el teatro ocupan una zona demarcada. En el caso del patrimonio material, específicamente en el ámbito de los museos, los objetos irrumpen dentro de

vitrinas, de ambientaciones, de plintos, etc., lugares que no se escogen al azar, pues son minuciosamente estudiados para que calcen con la narrativa para la cual fueron escogidos. Esos lugares tendrán una cierta altura, una determinada iluminación, y se ubicarán en un rincón o una gran sala.

La espacialidad es una conquista: no todas las cosas constituyen patrimonio en un museo, es decir, no todos los objetos serán investidos para ser “dignos” de entrar a ese lugar,⁹ del mismo modo que no todos los

9 Recordemos que los procesos de patrimonialización siempre están sujetos a lógicas de poder. En ese sentido, el museo, muchas veces, reproduce la voz hegemónica de grupos que

juegos podrán ser jugados en los espacios que las niñas escojan. Esto, básicamente porque los espacios son adultocéntricos y obedecen al orden que establecen los adultos. No nos detendremos a hablar de adultocentrismo aquí, pero solo para precisarlo, diremos que se trata de prácticas de exclusión basadas en el establecimiento de diferencias generacionales (Vásquez, 2013). Es decir, son prácticas arbitrarias basadas en el poder.

Ahora bien, ¿por qué para las niñas es tan importante la conquista de los espacios? Esencialmente, porque ese espacio delimitado con objetos es el lugar donde establecen relaciones de seguridad y de apego espacial. Esta vivencia está siendo registrada en su memoria, paralelamente, con un tipo de cobijo y de cariño (Pilowsky, 2016). Los lugares son espacios construidos por las personas, son la expresión de las historias, de los afectos, de las vergüenzas, de los miedos... Establecemos, en consecuencia, una lugaridad, es decir, un apego espacial. Pilowski nos dice:

Un árbol frondoso puede constituir un espacio bajo él y existe una infinidad de espacios virtuales que no necesariamente son tan tupidos como un follaje generoso pero que son reconocibles como tales. Con más o menos sutileza se puede construir un espacio virtual: si dibujamos un entramado de lanas y armamos un plano horizontal paralelo al piso, podemos

cobijarnos bajo el tejido y así estaremos haciendo lugaridad. Es más, si colgamos cuatro hileras de banderolas en los perímetros de un cuadrado imaginario, ya estamos generando un espacio. Hay espacios virtuales que no tienen techo y que se constituyen como tal por el pavimento del piso y por un par de muros, por ejemplo. Si se traduce esto a un patio, el resultado puede ser un rincón tranquilo, fresco y con brisa. (2016, p. 14)

El espacio de juego, desde esta perspectiva, se territorializa. Y esto se logra abandonando la idea de persona y mundo como entes separados, para entrar más bien en la idea de mundo coconstruido y (re)significado, es decir, de prácticas que crean y transforman el espacio, superando las categorías de objeto y sujeto, pues “nuestra forma de comprender el mundo es indisociable de la forma de actuar en él” (Godoy, 2014, p. 12). Asimismo, el arte tiene la capacidad de “hacer emerger” un lugar a partir de su intervención; permite situarnos físicamente y, tal como en el juego, reordena los elementos de la realidad para otorgarnos una realidad nueva.

IDEA 3. EL JUEGO CONTRIBUYE AL BIENESTAR EN LA MEDIDA EN QUE SE CREAN VÍNCULOS AFECTIVOS

Decíamos anteriormente que la creación de nuevas narrativas era muy importante en la vida de niñas y niños. Si un niño teme la oscuridad o a estar solo, en el juego ensaya estos

representan determinados referentes ideológicos (Maillard, 2012).

momentos narrándose a sí mismo otras posibilidades: los enfrenta, los desafía, se pone a prueba. Del mismo modo, frente a ciertas necesidades que no alcanza a resolver en la “vida real” —cosas tan sencillas como obtener un juguete nuevo, hasta situaciones más complejas, como lidiar con un duelo—, el juego servirá como el espacio que le permitirá zanjar la tensión entre deseo y satisfacción. El juego es un espacio que les permite a niñas y niños entrar en un universo imaginario lleno de ilusiones que aseguran el bienestar que no tiene en la realidad (Bouzas, 2004).

¿Y qué ocurre en el mundo del arte? Inevitablemente, el arte es una manifestación del mundo interno, un mundo que no siempre es feliz. Lo mismo ocurre con el patrimonio doloroso o incómodo, en el que lo que se trae a la memoria es el trauma. Por lo tanto, transitar esos espacios de oscuridad apoyándose en las metodologías y pedagogías correspondientes contribuiría no solo a no repetir la historia, sino también a promover espacios para la paz. Y, al igual que el juego, son espacios posibles para revisar los procesos pasados y, así, poder imaginar nuevos futuros. Ni más, ni menos.

Lourdes Gaitán, en relación con el bienestar social de la infancia, señala que este se puede entender desde tres aspectos fundamentales: como valor social, como pacto y como políticas públicas. Para la autora, el adultocentrismo, la debilidad de los Estados y las desventajas de género (por mencionar algunas dimensiones) hacen del bienestar social un anhelo, más que una realidad. Ella plantea:

Con respecto al bienestar y a los derechos, los niños se encuentran en una posición ambivalente, como en la propia vida: a medias dependientes subordinados

y sujetos de derechos, a medias abandonados y protegidos, mimados y maltratados, riqueza y carga para los padres y la sociedad, queridos y temidos a la vez. No es extraño que, dada esta confusa situación de partida, no resulte fácil definir el lugar de los niños en el contexto del bienestar: su aportación al mismo, así como también los servicios más adecuados y la forma de recibirlos. (2006, p. 78)

El bienestar de la niñez, por lo tanto, es una cuestión que involucra a la comunidad en su conjunto, a los Estados, a las instituciones. En este sentido, la consideración del juego como un espacio para promover el bienestar debería ser una discusión seria en todos los niveles en los que se organiza una sociedad pues, como señala Huizinga, no solo “cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual” (1968, p. 23).

A este tesoro volvemos de adultos, de vez en cuando, por lo que, si jugar nos hace bien, recordar esos espacios nos devuelve parte de esas endorfinas que nos produjeron felicidad.

Arte, juego y patrimonio comparten formas, espíritus, disputas, memorias, silencios, emocionalidades, voces. Niñas y niños no solo se integran a la cultura, sino que también la forjan con sus creaciones. Saben —intuitiva y racionalmente— que los museos son espacios para aprender y para acercarse al pasado de los pueblos. Y aquí es importante hacer un punto de inflexión: es gravitante reconocer, tempranamente en la infancia, que el arte y el patrimonio son tipos de lenguajes en los que se generan tensiones importantes

de dilucidar: ¿qué se quiere decir en la obra?, ¿qué no se quiere decir?, ¿quién lo dice?, ¿por qué lo hace?

El arte y el patrimonio no son lenguajes neutros: están cargados de ideologías que deben hacerse transparentes, precisamente para que niñas y niños tengan una idea menos sesgada del mundo. Si en el arte y en el patrimonio observamos a las mujeres en roles poco valorados, y a la vez narradas por voces masculinas, la idea de mundo que construye la niñez será androcéntrica. Los numerosos desnudos de mujeres versus su falta de producción en los museos, es una manera de crear un imaginario que naturaliza la ausencia de mujeres y la falta de creación femenina.

Que niñas y niños tengan contacto temprano con el arte y el patrimonio es una forma de ir perfeccionando la mirada y de generar relaciones profundas con las cosas que se aprenden. Los adultos solo debemos asegurarnos de silenciarnos un momento para afinar la escucha y dejarnos sorprender por lo que niñas y niños tienen que decir.

REFERENCIAS

- Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria, ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky: Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Longseller.
- Fröbel, F. (2003). *La educación del hombre* (W. N. Hailmann, ed.). Biblioteca Virtual Universal. Editorial del Cardo.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.



De izquierda a derecha: Irene Elizabeth de la Jara, Lucía Duque (Programa Nidos), Jorge Raedó, Sara San Gregorio y Milena Soto (Programa Crea).

- Codoy, F. (2014). El retorno del lugar: Antropología y prácticas de lugaridad. *Revista Sustentabilidad(es)* (10), 1-18.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Maillard, C. (2012). Construcción social del patrimonio. En D. Marsal (ed.), *Hecho en Chile: Reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp. 17-31). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Pilowsky Korenblit, M. (2016). *Apego espacial: La lugaridad en el aprendizaje*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (15), 217-234. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/15.2013.08>

OBJETOS, ESPACIOS Y EXPERIENCIAS DE JUEGO: PROPUESTAS DE MEDIACIÓN CULTURAL

SARA SAN GREGORIO
(PONENCIA)



Fecha: jueves 17 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Sara San Gregorio es arquitecta y mediadora cultural española. Creadora y diseñadora de objetos, espacios de juego y proyectos en los que la experiencia lúdica es también una experiencia estética, creativa, compartida y libre. Parte de su trabajo se enfoca en la construcción colectiva de dispositivos que median el juego y el aprendizaje de los niños y reivindican espacios reales y simbólicos para la infancia.



De izquierda a derecha: Jorge Raedó, Sara San Gregorio y Milena Soto (Programa Crea).

Jugar es una necesidad vital, una capacidad humana que nos permite descubrir, experimentar, explorar, conocer y hacer nuestro el entorno en el que sucede. El juego es el origen de la cultura. Pensamos y hacemos, porque jugamos. Los procesos creativos y las manifestaciones artísticas, a cualquier edad, son un tipo de juego simbólico, ya que comparten con este lo que Huizinga llama “el círculo mágico”: un espacio y un tiempo suspendido de lo cotidiano, en el que la realidad y la imaginación se mezclan y se influyen mutuamente.

Mientras estamos en este espacio-tiempo suspendido nos permitimos la ficción del “como si”. Podemos jugar a ser otros, construir situaciones, explorar relaciones y reconocernos partícipes de una experiencia común. Lo que vivenciamos con actitud lúdica tiene la capacidad de transformar relatos e influir en nuevas realidades. Por tanto, ofrecer espacios culturales volcados al juego activa el lugar de encuentro a partir de los actos de imaginar y crear juntos otras formas de compartir ciudad.

El juego simbólico es una experiencia vital que posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas, jugar a ser otros, y así aprender a pensar como los otros, a sentir como los otros y, en definitiva, a saber que existen formas de pensar y sentir diferentes a la propia. (Abad y Ruiz, 2011)

EL JUEGO TIENE LUGAR

En este documento propongo una nueva visión para la mediación artística y cultural, en la que el juego, entendido como una forma de cultura, se convierte en el eje central de las experiencias que compartimos.

Construir ambientes que promueven la cultura del juego significa formar parte de los procesos creativos, dejar de ser solo espectadores de piezas ya elaboradas o aprendices puntuales de unos saberes concretos. La expectación es parte de la exploración lúdica, es una llamada que acude a la sorpresa, el asombro y lo inesperado en la investigación propia y compartida. Entender la creación como un proceso lúdico significa tomar la expectación como un punto de partida y la curiosidad como rumbo con miras a ofrecer el ambiente y el acompañamiento adecuado para desarrollar proyectos, compartir experiencias y crear nuevos imaginarios.

Los proyectos de mediación en los que he trabajado se asientan sobre los siguientes tres pilares:



Llaman al **juego extraordinario que se basa en la sorpresa y el asombro** para amplificar las maneras en las que los niños y jóvenes exploran, sienten, crean, colaboran e imaginan.



Establecen **diferentes maneras de participar** y proponen vías de exploración a lo largo de diferentes **experiencias relacionadas** y recursos abiertos, de modo que sigan ocurriendo cosas en los tiempos no programados.



Aumentan el alcance de lo que se genera y **la posible réplica en otras redes existentes**, para lo cual recurren a ampliar sesiones, la documentación de procesos y de proyectos, y a acuerdos de colaboración.

Gráfico 5. Pilares de la mediación. Autoría: San Gregorio (2024).

Es necesario que estemos convencidos, nosotros los adultos, antes que nadie, de que los niños no son solo ostentadores de derechos, sino portadores de una cultura propia. Que son capaces de construir su cultura y de contaminar la nuestra. (Malaguzzi, s. f.)¹⁰



Taller de Sara San Gregorio.

¹⁰ Falta una referencia verificable en el texto original de la ponente.

LA MEDIACIÓN- INVESTIGACIÓN

Desde hace diez años vengo trabajando en diferentes proyectos que parten de la necesidad ciudadana de incluir el juego en sus espacios de convivencia. Con pequeños y grandes ejemplos he demostrado que el juego siempre sucede si se le da lugar, si hay una pequeña o gran invitación a dejar que ocurra.

Empezamos en una esquina con algunas piezas de construcción y, sin esperarlo, el centro se llenó de público infantil y familiar. No contentos con aquella esquina, nos expandimos a otros lugares, solo con un carro lleno de elementos para desplegar por la ciudad. El entusiasmo por construir juntos nuestros lugares de juego se expandió y se coló en espacios y tiempos principales de la programación cultural: escenografías creadas para ser jugadas en auditorios, salas de museo en las que lo expuesto se puede transformar, una pista de circo para dormir juntos o un parque entero para compartir lo íntimo y mágico del sueño con unas quinientas personas. Cada uno de estos proyectos ha tenido una escala y una dificultad de producción diferente, pero todos ellos compartían la vocación de demostrar con el ejemplo que la ciudad necesita vivirse también mediante el juego. En cada una de las propuestas se han puesto al servicio de la experiencia lúdica el arte, la creación y el diseño.

La belleza, la emoción y la sorpresa que genera encontrarnos con algo que no esperamos, nos sitúa, cada vez, en una nueva realidad de partida desde la que seguir imaginando y haciendo imaginar. A la vez, la observación pausada y consciente del juego y sus modos de investigación y creación han influido de manera significativa en los procesos creativos adultos que han ido evolucionando de un proyecto a otro.

El marco de colaboración en el que se han desarrollado, y la documentación cuidada de cada uno de ellos, han hecho que esa vocación se expanda más allá del tiempo y el espacio en el que ocurrieron, lo que ha contribuido a generar anhelos y deseos de ciudad que otros pueden compartir y hacer suyos. Cada una de las colaboraciones se convierten en un punto de referencia y lugar simbólico para darle cabida a la cultura del juego, a los tiempos que precisa y los aportes que la enriquecen. Son propuestas que, más allá de transmitir conocimientos y creaciones adultas, plantean recoger y amplificar las maneras en las que los niños y jóvenes exploran, sienten, aprenden, crean, colaboran e imaginan.

ENTRE EL MUNDO REAL Y EL IMAGINARIO: PROYECTOS DE ARTE Y JUEGO

Los niños son seres fronterizos que viven en la línea que se sitúa entre el mundo real y el imaginario y, al contrario que nosotros, no los separan, los hacen permeables el uno al otro.

(Stern, 2022)

Desde 2015 he participado, conceptualizado y desarrollado proyectos que han situado el juego en el centro de la experiencia cultural, haciendo que esta sea, además, una experiencia estética, creativa, compartida y libre. Cada uno de estos proyectos se ha desarrollado en un contexto y formato propio, explorando modelos de gestión y participación que sirven de referencia y ejemplo a diferentes proyectos. Los diferentes roles de las profesiones

culturales que he desempeñado en cada uno de ellos me han permitido valorar cómo cada propuesta impacta en la gestión cultural, en la experiencia y participación del público, y en la influencia y huella que dejan en el imaginario, que puede extenderse más allá de los tiempos y espacios programados.

A continuación, enumero estos proyectos como ejemplos ya realizados de lo posible y señalo a qué forma de mediación sirve de modelo:

- **Microarquitectura. Medialab Prado.** Proyecto de diseño y producción colaborativa de un juego de construcción de cabañas y otras ideas que pudo desarrollarse gracias a una convocatoria abierta a producir un proyecto en un taller equipado. Con los procesos y resultados del juego se programaron talleres abiertos y se habilitó un espacio en el centro para venir a jugar y transformar. El juego de construcción ha mediado talleres de construcción de gran formato en diferentes espacios y contextos. Este juego es un ejemplo vivo de cómo puede multiplicarse el alcance de una actividad durante años habilitando un aula taller y la articulación de convocatorias de participación.
- **Mediación-investigación. Medialab Prado.** De 2015 a 2017 formé parte del equipo de mediadores investigadores en Medialab Prado, con una investigación situada en el centro sobre el juego y la apropiación del espacio. Mi rol de mediadora consistía en escuchar, facilitar y conectar propuestas de los usuarios del centro y cruzarlas e incluirlas en mis objetivos de investigación. Durante ese periodo se establecieron comunidades estables de familias y niños,

proyectos de cocreación de nuevos dispositivos de juego en la ciudad (Juego en Ruta, s. f.) y un grupo de trabajo sobre espacio, educación y juego *a pequeña escala* formado por niños, familias, educadores, arquitectos y artistas, en el que se abrieron debates, se programaron encuentros profesionales, actividades estables e investigaciones académicas. Este nuevo enfoque de la mediación, junto al rol que desempeñan los educadores en escuelas activas, es la referencia de la que se parte para proponer un nuevo modelo de mediación en los centros culturales.

- **Jugar el espacio.** Investigación-acción sobre espacio y juego. Observación e investigación cualitativa del juego espontáneo y los contextos en los que se desarrolla. Diseño y desarrollo de espacios efímeros con diferentes condiciones (exterior-interior, luz, escala, capacidad de transformación) que se abrieron al público para extraer las conclusiones de la investigación. Este es uno de los proyectos que demuestran que la investigación es compatible con la programación y que expande el alcance de las conclusiones más allá del momento y el espacio concreto en el que sucedió.
- **La Regadera. Medialab Prado.** 2018-2020. Conceptualización y comisariado de La Regadera (Juguetería, s. f. b) como proyecto de residencias de creadores y educadores de arte para crear espacios efímeros para ser jugados. El programa duró dos años, y el espacio se cambiaba una vez al mes para mantener la expectativa. Conforme hubo más demanda, se fueron aumentando sesiones aprovechando el mismo montaje y se

abrieron sesiones a escuelas infantiles y colegios. La creación artística y escénica puede estar al servicio del juego y jugar de forma libre y espontánea es la forma más extraordinaria de participar en la cultura que tienen los niños. Con pequeños cambios en el modelo de gestión puede ampliarse la oferta de plazas de forma muy significativa.

- **Al Raso. Veranos de la Villa (2019).** Celebración con una gran instalación de juego en la Huerta de la Partida. Cena, nanas, cuentos y belleza para dormir al raso junto a quinientas personas (Juguetería, s. f. c). Celebración colectiva de la naturaleza y propuesta radical de dormir en un parque público. Ejemplo de actividad de gran aforo en que el juego sucede en paralelo a otras propuestas; la escenografía, el sonido amplificado y la iluminación van marcando las invitaciones. Acuerdo con parques y jardines, escenarios naturales, intervención en el espacio según las condiciones que marcan.
- **Imaginario. De 0 a 99.** Equipo de conceptualización y desarrollo del “Campamento de 0 a 99”, un campamento de producción de proyectos, de salud, naturaleza, filosofía y teatro en el que se trabaja de forma intensiva y colaborativa en equipos de varias edades (Juguetería, s. f. d). Creación del “Imaginario”, espacio paralelo de participación para niñas y niños de cero a siete años, que respeta sus ritmos y formas de hacer. En este y otros proyectos se exploran formas de participar en los centros culturales, en colaboración con otras profesiones y edades, imaginando, proyectando, creando y celebrando juntos.



Taller de Sara San Gregorio.

- **Juguetería. Medialab (2020).** Programa de diseño y producción colaborativa de juguetes, articulado mediante la convocatoria de ideas, formación de equipos con colaboradores y apoyo y mentorías técnicas y proyectuales (Juguetería, s. f. e). La experiencia de producción estuvo acompañada por un seminario sobre arte y juego, una formación específica sobre fabricación digital, trabajo colaborativo, juegos y juguetes y fundamentos del diseño abierto, y la documentación de proyectos. El seminario, la formación, los planos y la publicación-resumen están publicados y accesibles y han posibilitado la réplica de proyectos en otros lugares. Los proyectos desarrollados en el marco de la convocatoria se han seguido desarrollando, y actualmente participan en la programación de otros centros.
- Durante los cuatro meses en los que se desarrolló el taller se programaron actividades de juego con familias que iban probando prototipos. En los tres días iniciales del programa, de forma intensiva y colectiva digitalizamos y replicamos juguetes descatalogados de la colección Juan Bordes, expuestos anteriormente en el Museo Picasso de Málaga, el Círculo de Bellas Artes o la colección Juan March. Los resultados de los cinco juguetes desarrollados formaron parte de la programación de Navidad. Juguetería aspira a ser modelo de centro cultural. Jugar formaba parte de todos los procesos, incluido el diseño. Las actividades se complementaban con otras, y

se establecieron formas de participar según intereses; se podía participar en actividades puntuales, formar parte de la convocatoria o participar en todo el programa. También se extrajo la idea de jugar y crear juntos tomando como eje el disfrute, sin renunciar al rigor y a la capacidad de influencia que se pueda generar si se documentan, se comunican y se comparten procesos y resultados.

- **Jugar el circo.** Es un programa de año completo que ya lleva cuatro ediciones. Desde 2020 participa en la línea “de 0 a circo” del Teatro Circo Price, creando escenografías de juego de cero a cinco años basadas en la cultura del circo (Juguetería, s. f. f.). Se han creado estructuras y materiales siguiendo los conceptos de equilibrio, viaje, color y magia. El juego es libre y acompañado por una persona adulta de referencia por cada niño y un mediador que cuida y reconfigura el espacio. Las escenografías cambian cada tres meses y se abren doce sesiones al mes. Las familias y niños que asistieron desde los tres meses de vida ahora tienen cuatro años. El circo es un lugar de juego porque así lo han experimentado desde siempre. El espacio y los recursos están disponibles y se reutilizan, así que se bajan costos de producción, montaje y transporte. La comunidad se genera por la disponibilidad recurrente de la actividad y las llamadas en cada cambio de espacio.
- **Juguetería en colaboración con la Escuela de Arte y Diseño Artediez.** La convocatoria de diseño y producción de juguetes de forma colaborativa se amplió en su segunda edición

a la Escuela Pública de Arte y Diseño Artediez (Ministerio de Cultura de España, 2022). Juguetería pasó a ser un proyecto de centro en el que participaron alumnos y profesores de todas las especialidades de diseño, y se reconoció el trabajo en las vías de evaluación y calificación establecidas por la comunidad de Madrid a alumnos y profesores. El Museo Nacional de Artes Decorativas mostró los resultados de los proyectos y acogió su primera exposición jugable con los proyectos expuestos. El diseño y la museística se han puesto al servicio del juego. Se han concertado acuerdos de colaboración y emprendido proyectos que trascienden el centro cultural.

- **Jugar al CESTO (2020-2022).** Proyecto de arte-escuela en el marco de la red Planea, desarrollado por colegios públicos de las comunidades de Madrid y Andalucía, que plantea una transformación de los patios escolares y su uso recurriendo a los ejes de cuerpo, espacio, sentidos, tiempos y objetos (CESTO, s. f.). Creación del blog, la guía didáctica y un cesto de materiales para que el proyecto se replique en otras escuelas. De mi colaboración con la red veo posible la adaptación de proyectos y recursos a entornos escolares, determinar las condiciones que se necesitan para que los proyectos se repliquen y el trabajo en red que desarrolla Planea con docentes, colegios, centros de creación y artistas, y su capacidad de multiplicarse y beneficiar a comunidades escolares.
- **Celebratorio (2021).** Desarrollo, diseño y producción de una maleta y guía pedagógica para el Museo Thyssen

con material para decidir, diseñar y celebrar fiestas en los centros escolares (EducaThyssen, 2024). El material se diseñó estudiando los procesos creativos de Sonia Delaunay y Corita Kent. El material y las propuestas se han aplicado en el campamento de verano, en proyectos con docentes, y lleva dos años itinerando en escuelas y generando diversas celebraciones. Ejemplo de pequeño proyecto con gran recorrido, porque media en la creación colectiva de celebraciones y rituales en colegios e institutos de toda España, y en momentos puntuales activa propuestas educativas con el equipo del museo.

- **A l'alçada del joc. La Panera, Lleida (2022-2023).** Exposición jugable de pequeño formato que formó parte de la programación educativa dirigida a familias y colegios del espacio Minipanera, y que tras el cierre de la exposición pasó a formar parte de su colección de dispositivos itinerantes (La Panera, s. f.). Nuevo ejemplo de replicabilidad y multiplicación. La producción de la exposición se llevó a cabo de forma local a partir de un repositorio de publicaciones y archivos de fabricación y cubrió cuatro meses de programación infantil y escolar en el espacio Minipanera, lo que demuestra la capacidad de multiplicación de proyectos documentados para replicarse.
- **Soñar el circo para veranos de la Villa (2023).** Invitación a pasar la noche en un espacio de juego total en la pista del teatro Circo Price. Una propuesta para entrar en el circo en periodos en que no hay función (Juguetería, s. f. g). Simulación de las otras profesiones

del circo que normalmente están detrás de los escenarios (utilería, vestuario, cocina, almacén), en las que los personajes que acompañaban en el juego eran también profesionales del circo, y en que están presentes la música y la magia. En momentos clave, y de forma inesperada, se presentaban espectáculos mientras jugábamos. Malabares con puerros, magia con luces y mariposas antes de dormir, teatro de pompas en medio de una lavandería, un cuento del utilero para dormir y música en directo para despertar. La invitación se hizo con un cuento en forma de audio el día anterior, para que los participantes conocieran la historia de los personajes, antes de llegar. Se entraba por las gradas tras oír unos aplausos. Cargados de colchones, sacos y esterillas, pijamas y comida llevadas a las gradas, se invitaba desde la pista a bajar a formar parte, después de advertir que la función ya había acabado. Las secuencias del evento se marcaban con efectos de luz y sonido, y la conversión del espacio escénico en espacio de sueño a lo largo de la tarde se hizo de forma colectiva con lo que cada familia había llevado y los elementos y piezas que estaban a disposición. Así se logró un espacio de juego extraordinario sin renunciar a los recursos escénicos. Hubo apropiación simbólica de espacios que el público normalmente no pisa, lo que hizo la experiencia memorable y significativa.

- **Colaboración con el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), 2023-2024,** creando un *kit* de juego para el programa Juga l'IVAM! (l'IVAM, 2024).

Tres veces al año se monta el espacio, que genera programación para un público de cero a cinco años. Cuando el espacio no se está usando, se divide en tres *kits* más pequeños y se presta a escuelas infantiles públicas. El arte moderno acoge el juego libre como forma de expresión.

- **Joguet Exquisit, Museu del Joguet de Catalunya (2023).** Proyecto para articular la participación de las comunidades del barrio Juncaria de Figueras. Activación de un parque urbano con acciones festivas y lúdicas programadas cada dos semanas y apoyadas con material diseñado a medida de cada acción (El Joguet Exquisit, 2023). Todo lo acontecido se recoge en un blog a varias voces, y todos los objetos que se han utilizado en las acciones se recogen en un carro que forma parte de la colección de piezas del Museo y se presta a asociaciones de barrio, colegios y eventos del Ayuntamiento de Figueras para que desplieguen nuevas acciones. Es otro ejemplo de creación de recursos, activación del parque y multiplicación e itinerancia de acciones de juego.
- **Escenografías de juego** que han formado parte de festivales de artes escénicas como el de Cultura, Arte, Familia y Ciudad Abierta (Cafca), en Oviedo; El festival Tarrasa Nuevos Talentos (TNT) y programaciones puntuales en otros centros, como el Centro Botín, en Santander; Caixa Forum, en Barcelona; La Casa Encendida, Fundación Cerezales Antonio y Cinia, Matadero-Madrid; Centro de Arte La Panera, de Lleida; Museo Nacional de Escultura, en Valladolid; Bienal de Arquitectura e Infancia, en Pontevedra; el Real Teatro

Retiro, Museo del Prado y Museo Thyssen, entre otros.

La apuesta por la creación de espacios para el juego libre ha tenido cabida en programaciones de diferentes disciplinas y se ha desarrollado en centros que avalan el formato y nuevos públicos que valoran la propuesta como extraordinaria. Participar en programas más grandes me ha hecho conocer a otros creadores y propuestas, y la experiencia en gestionar contratos, convocatorias y presupuestos muy diferentes aporta experiencia e ideas útiles para la gestión.

REFERENCIAS

- Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. *Aula de Infantil* (65), 30-33.
- Bordes, J., Pérez, C., Stals, J. L. y Cabrinetty, I. (2010). *Los juguetes de las vanguardias: 4 octubre 2010-30 enero 2011*. Fundación Museo Picasso Málaga.
- Cesto (2023). <https://proyectocesto.tumblr.com/>
- EducaThyssen, (2024). *Dispositivo móvil: Celebratorio*. <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana/dispositivo-movil-celebratorio>
- El Joguet Exquisit (2023). *El joguet exquisit*. <https://eljoguetexquisit.tumblr.com/>
- Huizinga, J. 1871. *Homo ludens*. Alianza Editorial
- I'VAM. (2024). ¡Juga I'VAM! *Llega juguetoría al museo para jugar en verano*. <https://ivam.es/es/actividades/juga-livam/>
- Juego en Ruta. (s. f.). <https://juegoenruta.tumblr.com/>
- Juguetoría. (s. f. a). *Jugar el espacio: Juegos que construyen espacios, espacios que construyen juegos*. <https://www.ludolocum.org/jugar-el-espacio>

- Juguetería. (s. f. b). *La regadera: Comisariando entornos de encuentro y juego*. <https://www.ludolocum.org/la-regadera>
- Juguetería. (s. f. c). *Al raso*. <https://www.ludolocum.org/al-raso>
- Juguetería. (s. f. d). *El imaginatorio: Laboratorio de imaginación de proyectos mediante la experimentación y el juego*. <https://www.ludolocum.org/imaginatorio>
- Juguetería. (s. f. e). *Juguetería*. <https://jugueteria.org/>
- Juguetería, (s. f. f). *Jugar el circo*. <https://www.ludolocum.org/jugar-el-circo>
- Juguetería, (s. f. g). *Soñar el circo*. <https://www.ludolocum.org/sonar-el-circo>
- La Panera, (s.f.). *Minipanera y actividades familiares*. <https://www.lapanera.cat/es/educacion/minipanera-y-actividades-familiares/minipanera-y-actividades-familiares>
- Ministerio de Cultura de España. (2022). *Juguetería unodiez: Juego simbólico a escala unodiez*. <https://www.cultura.gob.es/mnartesdecorativas/dam/jcr:7c-0fb14b-6a40-4075-8e19-d99bcb8befeb/jugueteria-unodiez---dossier-prensa.pdf>
- San Gregorio, S. (2017). *A pequeña escala 2015-2017*. https://static1.squarespace.com/static/5a7de846ace86456d1e180b2/t/66dc37e7655ffa05a00f6921/1725708297293/memoria_apequen%CC%83aescala.pdf
- Stern, A (2022). *Ritmos y rituales*. Litera Libros.



LA EDUCACIÓN DE ARQUITECTURA EN PRIMARIA DE BOGOTÁ: LA FORMACIÓN ES MEDIACIÓN

JORGE RAEDÓ
(PONENCIA)



Fecha: viernes 18 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano, Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Jorge Raedó (España) es un educador y arquitecto que ha trabajado en la enseñanza de la arquitectura en contextos escolares. Su enfoque busca empoderar a los niños para que se conviertan en agentes activos en la creación de sus propios entornos.

Mi charla versa sobre la investigación doctoral en curso para introducir la educación de arquitectura en primaria de Bogotá. Hago la investigación con la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona, en España, junto con la Facultad de Artes y Arquitectura de la

Universidad Nacional de Colombia. De este modo, el texto que comparto aporta pinceladas de la base teórica que cruza el campo de la educación con el campo de la arquitectura.

PINCELADAS DE LA BASE TEÓRICA

En una situación ideal, la educación de la arquitectura para la infancia se daría en tres afluentes: como patrimonio, como ambiente y como arte (Calbó *et al.*, 2011). Los proyectos educativos de arquitectura enfocados en el *patrimonio* ayudan a la construcción de identidad de la persona dentro de una comunidad. Sería, entonces, la arquitectura como cultura, entendida esta última como una gramática de ritos y formas que nos dicen quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos. Respecto al segundo afluente, los proyectos educativos centrados en el *ambiente* despiertan la consciencia social y biológica de los estudiantes al abordar la arquitectura como parte integral del devenir ecológico. Las investigaciones recientes de la neurociencia demuestran cómo nuestro cerebro —entendamos el cuerpo entero como un órgano de pensamiento— se entrelaza con el ambiente, y uno da forma al otro de manera simultánea y continua.

La arquitectura nació para acelerar el desarrollo cognitivo de los humanos (Ruzzon, 2022); del mismo modo, la mala arquitectura perjudica el desarrollo cognitivo. El tercer afluente de la educación de la arquitectura es la entendida como *lenguaje del arte*. Aquí se encauza nuestra investigación. El espacio es lo que distingue la arquitectura de otras artes. ¿Y qué es el espacio? ¿Cómo se representa? ¿Dibujando o modelando la materia sólida que lo contiene? ¿Pintando la luz que lo atraviesa? ¿Moviéndonos en él?



I Jorge Raedó durante su ponencia.

Introducimos la educación de arquitectura como nexo de contenidos —no como asignatura— en el nivel de primaria en Bogotá para fortalecer la consciencia del espacio: percibir el cuerpo como parte de un entorno que compartimos con otros seres y que transformamos para el bien común, si dominamos ciertas técnicas disciplinares. La educación de arquitectura, si bien tiene una vertiente de percepción o de juego lúdico, se sustenta en el estudio de las herramientas

para conocer el espacio que nos envuelve, para luego mejorarlo. Las niñas y los niños que no conozcan estas herramientas de expresión y comprensión crítica de la arquitectura serán mudos en su sociedad. Otros sí conocerán las herramientas y decidirán cómo será el entorno habitado por todos.

Por esta razón, el libro *Educar la visión artística*, de Elliot W. Eisner (2021), publicado originalmente en 1972, es uno de los pilares de nuestra investigación. Eisner dice que hay dos justificaciones para el aprendizaje del arte: la contextualista y la esencialista. La contextualista se enfoca en las particularidades del arte local, en por qué este es diferente y cómo nos crea una identidad distinta a la del “otro”; la esencialista se enfoca en los valores universales del arte, en aquellas características formales y simbólicas comunes en toda la humanidad. Nuestra investigación tiene un enfoque esencialista al proponer un abecé de la arquitectura como lenguaje universal para el desarrollo cognitivo espacial de la infancia. Primero hemos creado el marco lingüístico con el signifi-
cante —la perspectiva— y el significado —la intención— hallados; segundo, nos enfocamos en las características contextuales de Bogotá para proponer el diseño de los materiales didácticos y su uso como mediador del aprendizaje en colegios de la ciudad.

El libro mencionado explica el proyecto Kettering liderado por Eisner a finales de los años sesenta del siglo xx. Consistía en una caja o *carrito* didáctico diseñado para ayudar a los maestros de Estados Unidos a enseñar artes plásticas en los colegios. Esta caja se diseñó con una matriz curricular amplia, compleja y versátil que daba al maestro múltiples opciones educativas. La matriz se dividía en tres ámbitos: conceptual, crítico y productivo. El ámbito conceptual apela a los

sentidos, a la experiencia directa de la niña con el entorno o la obra de arte; el ámbito crítico fomenta su comprensión acerca del porqué de la obra de arte y del papel del arte en la sociedad; el ámbito productivo promueve la práctica expresiva de los lenguajes artísticos. Las tres áreas, con algunos cambios, perduran vitales hasta hoy en muchos países y programas, como ocurre en las *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media* del Ministerio de Educación, en Colombia (MEN, 2022).

Otro pilar de la investigación es la representación del espacio en la infancia, de Piaget e Inhelder (1967), estudio sobre el desarrollo cognitivo del espacio en la infancia publicado en 1947. Tras estudiar a niños europeos, los autores determinaron las edades de desarrollo de los tres espacios: topológico, proyectivo y euclidiano. El niño de primera infancia no diferencia el yo del exterior porque su cuerpo es una sola cosa con el espacio que le rodea. Los autores llaman a esta fase *espacio topológico*. Desde los seis años, el niño desarrolla el espacio proyectivo. Él se hace consciente de que tiene un punto de vista propio que se mueve; su yo se separa del espacio que lo rodea. Entiende que sus compañeros tienen su propio punto de vista, que el yo se puede poner en el lugar del tú para ver el espacio desde su punto de vista.

El niño ejercita la representación del espacio en dos y tres dimensiones con ayuda de la profesora para tomar consciencia de que tal espacio existe. A partir de los nueve y diez años, el niño desarrolla el espacio euclidiano, un sistema de referencia mensurable que acoge dentro de sí todas las perspectivas posibles, así como la comprensión del orden, las reglas y la justicia —Estado de derecho—. Nuestra investigación se centra en el

desarrollo del espacio proyectivo a través de la perspectiva para despertar la percepción consciente del espacio en los estudiantes de seis a nueve años. Los conceptos de *espacio*, *luz*, *color*, *movimiento* y *expresión* propuestos por Arnheim (2015), así como los de *composición* y *ritmo* propuestos por Frankl (1981), actúan como arbotantes para la práctica de la perspectiva como significante. La intención que la causa será su significado.

Las *incompetencias*¹¹ básicas para la educación del arte son la naturaleza, la utopía y la poesía (Raedó, 2024). La *naturaleza* de los humanos es el lenguaje. Entendemos todo, incluso la naturaleza biológica, según el lenguaje cultural que nos haya formado. Nuestra consciencia solo es posible dentro del lenguaje, por ejemplo, en los lenguajes del arte. La *utopía* es la capacidad de imaginar algo que no existe para todos, y llevarlo a cabo; es lo que hacen los artistas gracias al dominio de la imaginación y la técnica. La *poesía* es una actitud de búsqueda constante para entender el laberinto que habitamos y del que no podemos salir en vida; los arquitectos “salen” del laberinto para observarlo desde fuera, representarlo y modificarlo (Tschumi, 1994); eso requiere equilibrio entre la imaginación y la técnica.

En *Cartas para la educación estética de la humanidad*, Schiller (2018) afirma que la obra de arte nace de un equilibrio difícil. En un lado del balancín están la emoción, el sentimiento, la pasión personal: el fuego; en el otro lado del balancín están la ley, la

¹¹ El autor se refiere a *incompetencias* en oposición a la noción tradicional de competencias, en cuanto no se limitan las habilidades técnicas o académicas, sino que se centran en el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad. (Nota de los editores).

LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO SE DA ENTRE LAS CATEGORÍAS:

ESPACIO TOPOLOGICO

- EL CUERPO Y SU RELACIÓN CON EL MEDIO.
- EL SUJETO NO SE OBSERVA A SÍ MISMO EN EL AMBIENTE EN EL QUE ESTÁ. NO SE ENTIENDE A SÍ MISMO DESDE OTRO PUNTO DE VISTA QUE NO SEA EL QUE OCUPA.

ESPACIO PROYECTIVO

- EL SUJETO ES CONSCIENTE DE QUE SU PERCEPCIÓN DEL MUNDO SE ORIGINA DESDE UN PUNTO DE VISTA QUE CREA UNA IMAGEN MENTAL. ENTIENDE QUE ESE PUNTO DE VISTA SE MUEVE Y ORIGINA OTRAS IMÁGENES MENTALES.
- SABE IMAGINAR CÓMO SERÍA EL PTO DE VISTA SI ESTUVIERA EN OTRO LUGAR DEL ESPACIO Y EL TIEMPO.
- COMPRENDE EL PTO DE VISTA DE SUS COMPAÑEROS Y SABE LLEGAR A UN CONCEPTO QUE INTEGRA TODOS LOS PTOS DE VISTA.

ESPACIO EUCLIDIANO

- LOS PTOS QUE LO FORMAN TIENEN UNA RELACIÓN MÉTRICA ENTRE SÍ Y CREAN UN SISTEMA DE REFERENCIA QUE INCLUYE TODOS LOS PUNTOS DE VISTA, POSICIONES, SITUACIONES Y MOVIMIENTOS POSIBLES.

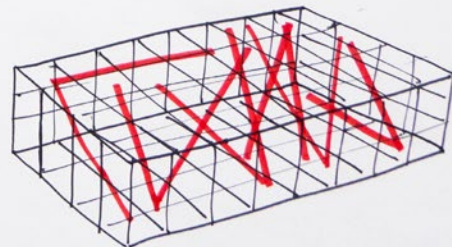


Gráfico 6. La concepción del espacio en tres categorías. Autor: Jorge Raedó.

norma, la tradición del contexto cultural: el hielo. El ímpetu de juego del arquitecto impulsa la búsqueda constante del equilibrio, de manera que el hielo no apague el fuego, y el fuego no derrita el hielo. Cuando se consigue el equilibrio, nace la “forma viva”, instante cristalizado que, una vez nombrado, desaparece. Esta búsqueda es la única belleza posible. La belleza es una acción, no una forma concreta.

Schiller nos recuerda que la infancia es la gran experta en el ímpetu de juego. Niñas y niños se encuentran y juegan: varían, cambian, anulan, destrazan, reinventan sus normas. Es una negociación constante en busca de un equilibrio placentero porque sienten

que aprenden, que descubren facetas de sí mismos y de los otros, que amplían su comprensión del mundo. Cuando el equilibrio se rompe, surgen la pelea, el llanto. Cuando se recupera el equilibrio, surge la “forma viva”: un presente consciente que, poco después, ya no está y solo pervive en la memoria. El recuerdo puede incitarnos a continuar la búsqueda del equilibrio, o puede anclarnos en la inacción. Los adultos acumulamos capas densas de recuerdos como estratos que nos fosilizan. El deber del arquitecto y del maestro es sacarse de encima esas capas que actúan como mortajas de la expresión, que les impiden percibir el presente, porque los arrastran hacia el pasado que ya fue o los lanzan hacia

un futuro de sirenas que nunca será. La infancia tiene menos capas de memoria, tiene menos peso sobre sí en el juego, pero domina menos el lenguaje. Los adultos nos convertimos en lenguaje, pero nos cuesta encender un destello de presente o “forma viva” para alumbrar a la comunidad. La arquitectura y la educación son como el juego de la infancia.

TALLERES EN EL COLEGIO TÉCNICO MENORAH Y EN EL COLEGIO SAN BARTOLOMÉ LA MERCED, DE BOGOTÁ

Si nuestro objetivo es introducir la educación de arquitectura en estudiantes de primaria en Bogotá, es imprescindible trabajar de la mano de sus maestras. Avanzamos con la metodología de investigación-acción participativa. De agosto a diciembre de 2023 me reuní varias veces con las maestras Martha Guerrero y María Teresa Vargas, del Colegio Técnico Menorah, y con las maestras Giovanna Suárez, Claudia Ortiz y el maestro Hugo Rincón, del Colegio San Bartolomé La Merced. En esas reuniones yo les expliqué qué investigaba y qué ideaba para los talleres en sus colegios. Ellas me contestaban qué creían que funcionaría, qué no, me daban nuevas ideas, etc. Así, diseñé los talleres cuyo fin era estudiar qué actividades funcionan para despertar la consciencia espacial en estudiantes de seis a nueve años —etapa del desarrollo de la concepción del espacio proyectivo— a partir de las nociones de *perspectiva* e *intención*. El espacio que los estudiantes exploraron fue el propio colegio, institución que actúa como lugar de socialización y puerta de entrada en la sociedad.

Durante 2024 realizamos los talleres de veinte horas en cada colegio, en codocencia

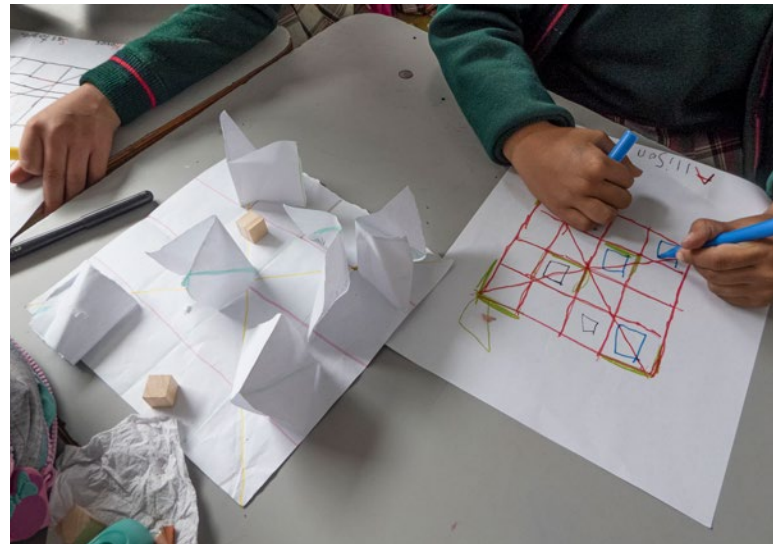
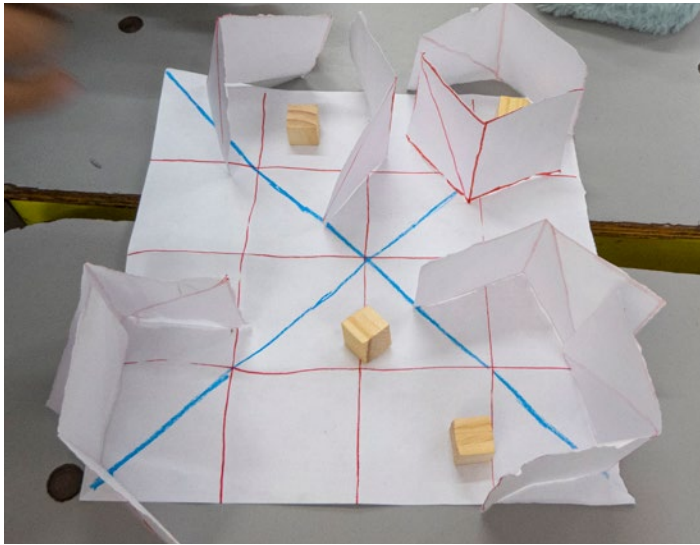
entre la maestra y el investigador. En el Menorah participó la maestra Martha Guerrero, del grupo 101, con treinta niñas de seis a siete años; en el San Bartolomé La Merced participaron la maestra Giovanna Suárez y su grupo de veinticinco niños y niñas de seis a nueve años. La arquitecta Fabiola Uribe nos acompañó en los talleres con el Colegio Técnico Menorah.

Registramos todas las sesiones con fotografías y videos para analizarlos y luego diseñar una didáctica específica con forma de caja didáctica para todos los colegios de Bogotá. Este tiene el potencial de ser un material didáctico útil si ayuda a las maestras a hacer su trabajo, no si les complica la vida. Por eso planteamos la educación de arquitectura como nexo de contenidos, y no como asignatura. Los primeros indicios de la investigación nos dicen que la educación de arquitectura entre los seis y nueve años fortalece la consciencia de la niña como cuerpo en un espacio que la envuelve, le da herramientas y métodos —como dibujar y hacer maquetas— para situarse y orientarse en el entorno. Además, la educación de arquitectura ayuda a la niña en el aprendizaje de leer y escribir, de las matemáticas, así como en el desarrollo de la motricidad fina, de la concentración individual en una tarea, la atención hacia lo que sucede a su alrededor, y el trabajo en equipo para alcanzar un objetivo común, entre otros objetivos.

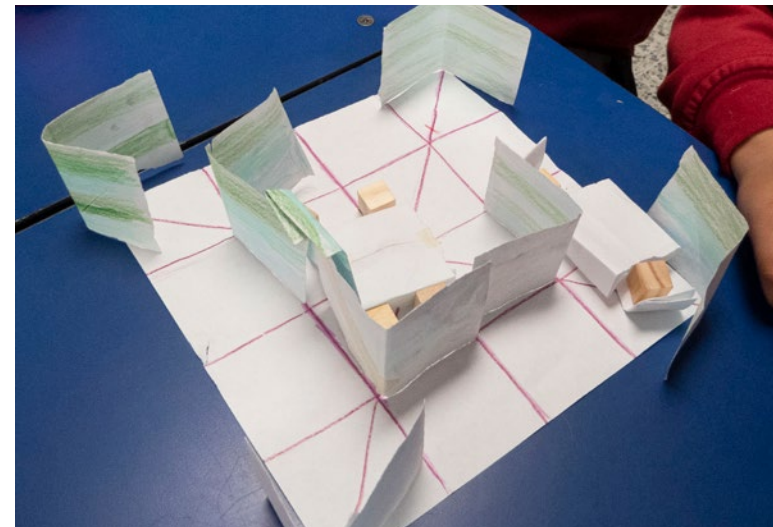
Una de las actividades que hicimos en los dos colegios fue el de las “eles”, una actividad ideada para entender el espacio como sintaxis que crea arquitecturas diferentes al mover elementos sencillos. Con una hoja tamaño carta, la niña crea un tablero cuadrado de dieciséis cuadrados. Con otra hoja carta hace el mismo tablero y lo corta en ocho pedazos, que son las ocho eles. Empieza el juego de las eles sobre el tablero: primero pone

una ele, luego otra, luego otra, etc. Pequeñas variaciones de las eles crean espacios de distinto carácter. Cuando ya han entendido esto, las niñas crean espacios de aprendizaje de un nuevo colegio: espacios para aprender

teatro, ciencia, cocina, etc. Finalmente, ellas unen todas las maquetas y crean el nuevo colegio. Durante el proceso, las niñas aprenden el concepto de la representación en planta de la maqueta que hicieron.



Las “eles” en el Colegio Técnico Menorah, con niñas de 6 y 7 años. Fotografía: Jorge Raedó.



Las “eles” en el Colegio San Bartolomé La Merced, con niñas y niños de 6 a 9 años. Fotografía: Jorge Raedó.

INSTALACIÓN “EXPLORADORES DE LA ARQUITECTURA. TOPITO, EUCLIDES Y LA OSA PROYECTIVA”

Nuestra instalación para la II Bienal Internacional de las Artes para la Infancia se basa en las tres concepciones del espacio según Piaget e Inhelder: topológico, proyectivo y euclidiano. Por eso, la instalación tiene tres partes diseñadas por Jorge Raedó (“eles”) y Fabiola Uribe (“cajas” y “abierto y cerrado”). El título evoca las tres concepciones espaciales: *Topito*, como animal que percibe el espacio con su cuerpo en túneles que hace él mismo; *la Osa Proyectiva*, como animal que percibe el espacio a ras de suelo mientras se mueve —como el oso de anteojos—, y *Euclides*, como un búho que observa y escucha el mundo desde arriba y luego construye un plano en su cabeza para orientarse en el espacio.

“Cajas” promueve la experiencia topológica del espacio en niñas y niños de dos a cinco años que exploran el entorno con su cuerpo a través de túneles que ellos mismos crean al juntar las siete cajas de cartón a su gusto. Cada caja tiene una forma distinta y las entradas de luz crean atmósferas dramáticas. Después de jugar un buen rato con las cajas, los *topitos* salen de ellas y las dibujan desde fuera. El dibujo actúa como una reflexión sobre lo experimentado.

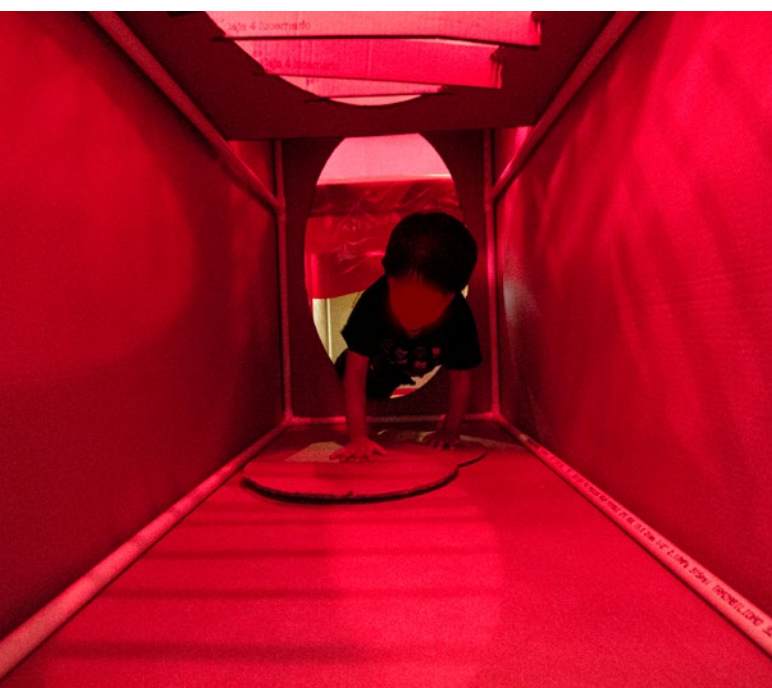
“Eles” traslada la actividad hecha en los dos colegios con el papel tamaño carta a unas *eles* de un metro en cada lado de sus cuadrados. Aunque la didáctica está enfocada en niñas y niños de seis a nueve años, para el desarrollo de su concepción proyectiva del espacio, también juegan con ellas personas de más de nueve años o, incluso, menores de seis años, si los adultos mueven las *eles*.

Los pasos de la actividad son: 1) Los niños juegan con la maqueta que reproduce el tapete de los dieciséis cuadrados y las ocho *eles* blancas; observan que poner una *ele* aquí o allá condiciona el espacio que obtenemos; luego ponen dos, tres y hasta las ocho *eles* para crear una arquitectura concreta en la maqueta. 2) Entre todos construyen, con las *eles* blancas grandes, lo que han hecho con las *eles* pequeñas de la maqueta; una vez acabada la construcción, pueden cambiar el espacio a su gusto con arquitecturas de laberinto, cerrada, simétrica, asimétrica, expansiva, introvertida, etc. 3) Una vez construida la arquitectura en blanco que más les gusta, ponen plásticos de colores sobre las *eles*, asociando los colores a las emociones que quieran transmitir. 4) La experiencia finaliza con el dibujo de lo construido desde fuera del tapete; otro final puede ser que cada niña construya la maqueta del tapete y las ocho *eles* con dos hojas de papel carta —como hacían los estudiantes de los dos colegios— y se las lleve a casa para seguir jugando.

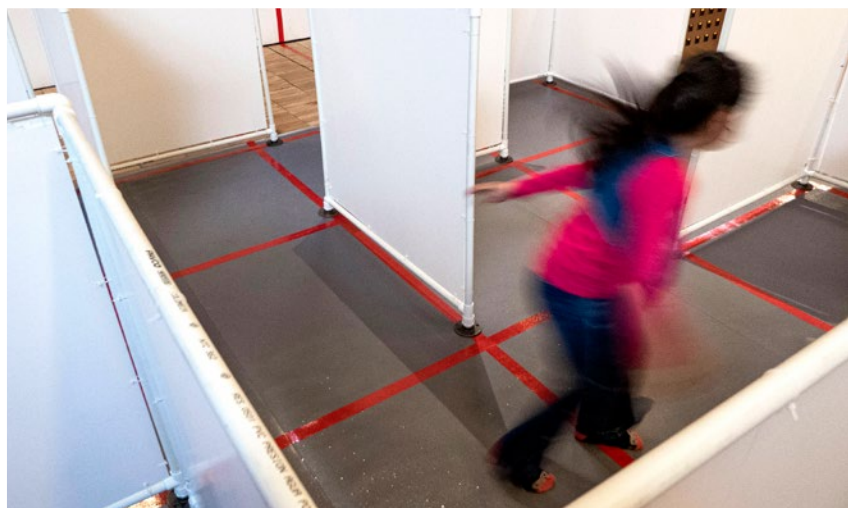
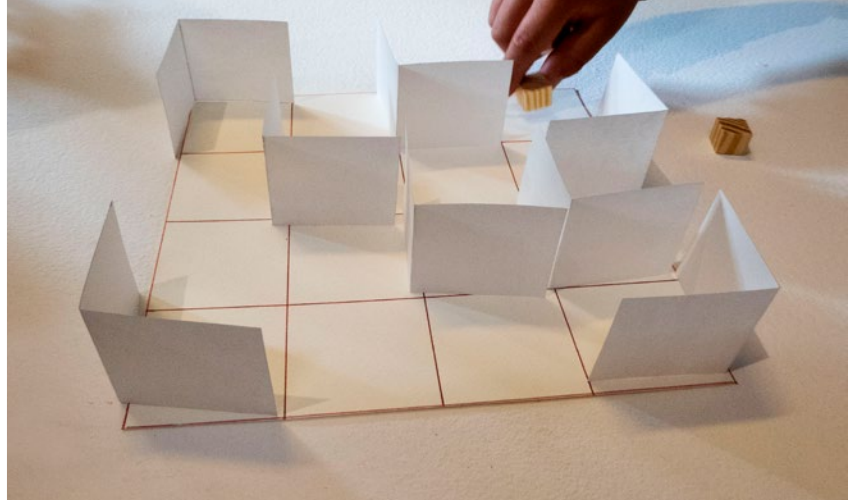
“Abierto y cerrado” es un juego de construcción inspirado en la arquitectura de Rogelio Salmona. Sus espacios invitan al movimiento, a circular de abajo hacia arriba, a situarse en umbrales entre el interior y el exterior. El taller inicia con la comprensión de la arquitectura de Salmona; si es posible, con la visita al edificio del Fondo de Cultura Económica —que alberga la instalación—. Luego, cada niño, solo o en pareja, construye con las piezas de madera los espacios que imagina, donde predomina la ambigüedad entre lo abierto y lo cerrado, el adentro y el afuera, lo público y lo privado. Es un juego libre que dura el tiempo que cada uno quiera. Fomenta la concepción euclidiana del espacio porque exige la proyección de ambientes en un marco definido, que incluye múltiples puntos de vista.



Instalación “Exploradores de la arquitectura”, en el Fondo de Cultura Económica, Centro Cultural García Márquez, de Bogotá. Fotografía: Jorge Raedó.



“Cajas” para la concepción del espacio topológico. Fotografía: Jorge Raedó.



“Eles” para la concepción del espacio proyectivo. Fotografía: Jorge Raedó.

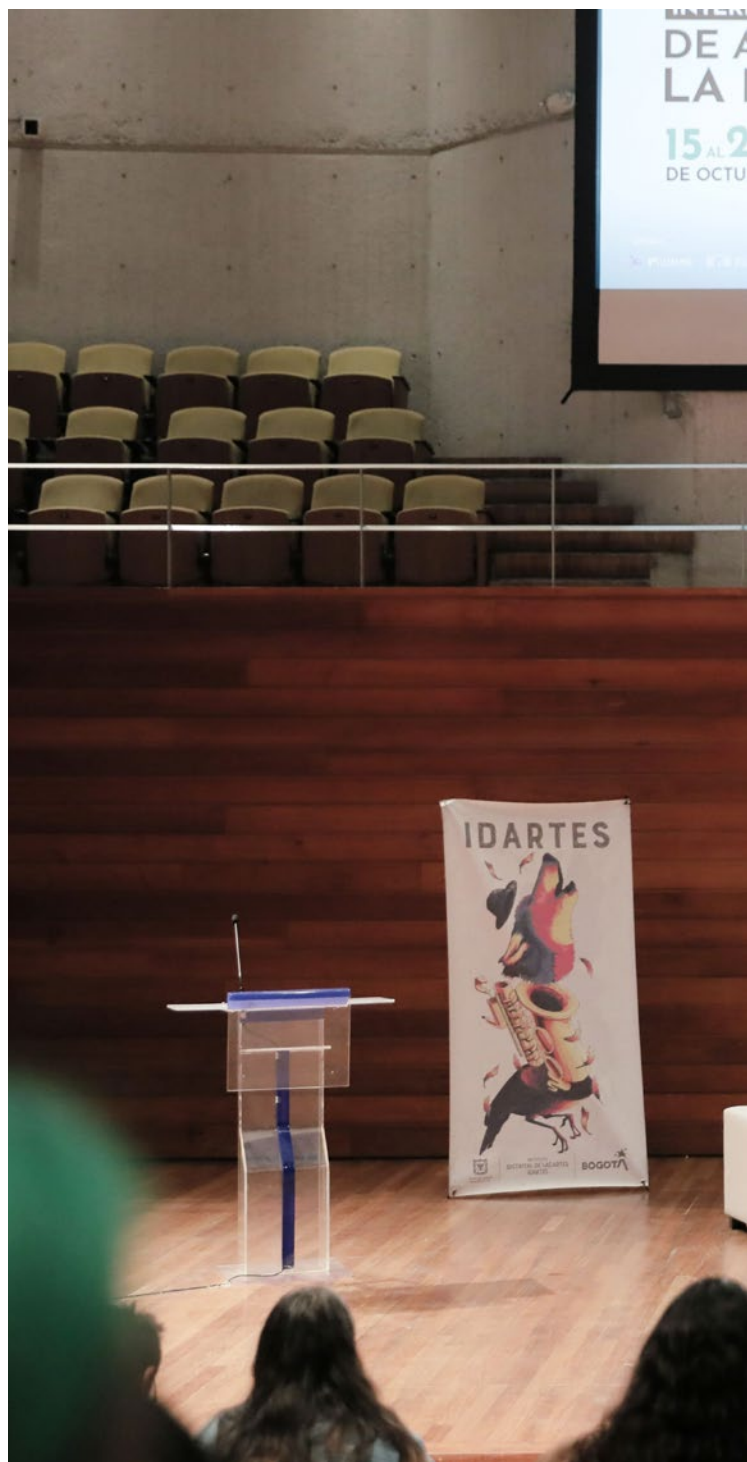




“Abierto y cerrado” para la concepción del espacio euclidiano.
Fotografía: Jorge Raedó.

REFERENCIAS

- Arnheim, R. (2015). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Calbó, M., Juanola, R. y Vallès, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: Artes, culturas, ambiente*. Documenta Universitaria.
- Eisner, E. (2021). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Frankl, P. (1981). *Principios fundamentales de la historia de la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media (EAC)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Perradeau, M. (2001). *Piaget hoy: Respuestas a una controversia*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. W. W. Norton & Company.
- Raedó, J. (2024). Utopía, poesía, naturaleza: Educación de arquitectura para la infancia. En G. Beltramini y M. Zardini (eds.), *The future of architecture museums* (pp. 87-94). Palladio Museum.
- Ruzzon, D. (2022). *Tuning architecture with humans: Neuroscience applied to architectural design*. Mimesis International.
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Acantilado.
- Schmarsow, A. (2021). *La esencia de la creación arquitectónica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Tschumi, B. (1994). The architectural paradox. En B. Tschumi, *Architecture and disjunction*. MIT Press.





De izquierda a derecha: Irene Elizabeth de la Jara, Lucía Duque (Programa Nidos), Jorge Raedó, Sara San Gregorio y Milena Soto (Programa Crea).

CONVERSATORIO “SECTOR DE TÍTERES DE BOGOTÁ” (RELATORÍA)



Fecha: 15 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Rogelio Salmona,

Fondo de Cultura Económica

Hora: 2:00 p. m. a 4:30 p. m.

Dos figuras de tela e hilos reposan sobre un cubículo blanco en una esquina del auditorio. Se trata de un par de títeres desgonzados, uno encima del otro. El de mayor tamaño, un títere bocón, parece representar a una mujer afro; la tela de su tez es café oscuro, tiene un turbante en la cabeza y sus labios son gruesos. El otro títere, visiblemente más pequeño, está a medio hacer, su cara es una botella de plástico, no tiene pelo aún; por la forma de sus ojos, sus labios y su vestido, creo que representa a otra mujer, esta de piel clara.

Me maravilla pensar que ambas figuras, hechas a partir del ensamblaje de diversos materiales, son susceptibles de cobrar vida ante nuestros ojos, de convertirse, de repente, en un ser viviente, igual al público. El ánimo, aquello de lo que se ocupan los titiriteros y los animadores de objetos, tiene que ver con el aliento de vida, con el respiro primario, con el alma, con conectar con la vitalidad de un “algo” en apariencia inanimado e inerte para hacerlo respirar. ¿A dónde conduce este acto de la imaginación?

En este conversatorio, Lizeth Aguiar, Hansbleidy Lancheros, Andrés Portilla, Fabio Correa y Diego del Castillo, representantes

del sector se títeres de Bogotá, compartieron con los asistentes sus reflexiones en torno al diseño, la creación e implementación de experiencias con y para las infancias, centradas en el títere y la animación de objetos.

EL TÍTERE COMO OBJETO CULTURAL QUE MEDIA CON LAS INFANCIAS

Lizeth Aguiar y Andrés Portilla hacen parte del colectivo artístico El Profe de Arte. Su objetivo es reconocer la infancia a partir de la investigación del arte de los títeres y su influencia en la infancia. Situándose en su rol de artistas escénicos, del lenguaje de los títeres, y también como licenciados en Educación Artística, Lizeth y Andrés reflexionan sobre los títeres como objetos culturales que propician mediaciones entre artistas formadores, el territorio y el saber propio de los niños, a través de experiencias significativas. De este modo, se centran en las categorías de objeto cultural, mediación con el territorio, saberes culturales de los niños, experiencia y recursos educativos.

Inician exponiendo el concepto de *títere* desde la perspectiva de Carlos Converso, quien a su vez se basa en Margarita Nicolai, quien lo entiende como una imagen plástica capaz de actuar y representar, pero que adicionalmente cumple con una función dramática, resultado del conflicto entre dos o más personajes. Por otro lado, considerando el análisis de Rafael Curci, hacen énfasis en la necesidad de ubicar el títere en un escenario extracotidiano y dotarlo de personalidad, es decir, crear un personaje y un sentido narrativo que motive su existencia. Todo esto es posible mediante la acción del titiritero, quien es poseedor de una cultura presente en los gestos, las expresiones y los movimientos que



Andrés Portilla durante el conversatorio.

dan vida a ese personaje, y que, por tanto, entra a formar parte de esta. De esta manera, el títere se convierte en un objeto cultural.

Como tal, el títere y su trama están dispuestos a ser interpretados de múltiples maneras. Dependiendo del grado de escucha y adaptabilidad de los titiriteros, este objeto puede representar una herramienta de mediación territorial de enorme potencia, capaz de contribuir a la vivencia de experiencias culturales significativas, lo que además abre sus horizontes a las actividades pedagógicas.

Andrés y Lizeth consideran que, si bien, es importante la transmisión de una cultura, también lo es que la cultura sea interiorizada de un modo más consciente. De acuerdo con lo anterior, nos presentan a Bárbara, el títere bocón del que hablaba en la introducción, una niña negra hecha de espuma, medias veladas, cartón y telas. Fue creada para un trabajo con niñas y niños de primera infancia que hacen parte de jardines de la localidad de Kennedy, en Bogotá. Bárbara ha servido para compartir con ellos repertorios culturales relacionados con la música, la danza y el uso del lenguaje de otras regiones y contextos culturales, y, a la vez, para apoyar sus procesos de construcción de identidad.

Apoyados en las ideas de Jorge Larrosa respecto a la experiencia, ese acontecimiento vinculante y afectivo que nos atraviesa y nos transforma, Andrés y Lizeth se consideran artífices de experiencias educativas que parten de la interacción entre el titiritero, sus personajes y el público infantil. Sin embargo, aclaran, la experiencia tiene lugar en cada niño de forma singular, a través de sus propios sentidos y emociones. Lizeth recuerda, por ejemplo, la experiencia con Bárbara, a cuya presencia los niños se fueron habituando poco a poco hasta convertirla en compañera de juego y sostener con ella diálogos centrados

en diversos temas —un objetivo transversal del colectivo—, algunos de los cuales evidenciaban sus conocimientos culturales. Los títeres, afirman ambos panelistas, son capaces de dialogar con el contexto cultural que los rodea, con el territorio en el que cobran vida.

A modo de ejemplo, Lizeth presenta otros personajes creados recientemente en el Guainía, en un trabajo con niñas y niños indígenas de la región. Se trata de títeres hechos de manera colectiva a partir de elementos que nos hablan de la realidad del entorno: plásticos, bolsas, tapas, ropa reciclada, y también fibras, corteza de árbol, plumas; su animación nos permite percibir la singularidad y los saberes de sus artífices a través de los cantos, las formas de hablar, gesticular y moverse con que niñas y niños los dotan de vida.

El colectivo cierra compartiendo un recurso educativo que surge del deseo de incluir los títeres en el aula y, al mismo tiempo, contribuir al alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Se crea así “Señor títere”, una caja de herramientas para crear narrativas entre estudiantes y maestros, hecha a partir de elementos reutilizables, que incluyen un títere armable que promueve el trabajo colaborativo y una relación lúdica, no solo entre compañeros, sino también con los docentes. Andrés afirma que ser titiritero, o jugar a serlo, exige de entrada una conexión con la infancia.

LA EXPERIENCIA Y LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA EN LA FUNDACIÓN TEATRO DE TÍTERES PACIENCIA DE GUAYABA

Fabio Correa, director artístico de Paciencia de Guayaba, inicia su intervención recordándonos que aquello que hoy conocemos como

teatro de títeres, o la animación de objetos, son prácticas que han acompañado a la humanidad desde sus albores, del mismo modo que nos acompaña a lo largo de la primera infancia de manera espontánea e íntima, cuando representamos nuestra comprensión del mundo a través del juego con objetos. No obstante, invitando a romper las concepciones estereotipadas del teatro de títeres, aclara que este no es solo para niños, y pone como ejemplo algunos de los carnavales en Colombia, como el de Barranquilla, el de Blancos y Negros o el de San Pacho, donde los títeres están presentes en un juego en el que los adultos también participan. El teatro de títeres y la animación de objetos, afirma Fabio, son en esencia arte, y el arte es un modo de reflexión y análisis de la realidad humana que, en el caso de los títeres, toman la forma de un espectáculo vivo en el que conviven el juego dramático, la narrativa de una historia, el placer, la emoción, la imaginación y la fantasía, elementos que dialogan con nuestra búsqueda insaciable de conocimientos y experiencias, y que posibilitan una concepción, además de estética, crítica.

Para Fabio, el teatro de títeres, mediante la presentación de una historia, permite al público habitar un tiempo y un espacio paralelos, compartidos con los personajes que la constituyen, participar en el sueño, la esperanza y la creación como horizontes posibles, todo lo cual resulta especialmente relevante en un contexto social como el nuestro. Igualmente, la obra despierta, en quien la percibe, un sentido de escucha, de observación y reflexión sobre la obra y, sobre todo, sobre su propia experiencia; esta se conjuga con la memoria, los recuerdos de las y los espectadores que, a la vez, emprenden su viaje hacia esos nuevos horizontes.

Basado en los postulados de Gadamer, Fabio expone las categorías de juego, símbolo y fiesta presentes en cualquier lenguaje

artístico. Estas habilitan un tiempo y un espacio capaces de significar y resignificar la vida cotidiana de los espectadores. Esto implica que, como afirma Vygotsky, la obra parte de las expresiones propias de la cultura a la cual pertenecen sus creadores, y se manifiesta en su singularidad. Así, las obras de teatro de títeres y animación de objetos conjugan valores, intereses, necesidades, formas de pensamiento y expresión de los grupos humanos y su historia.

Acerca de la relación de la animación de objetos con la infancia, Fabio se remite a Piaget, quien expuso la importancia de la relación con los objetos para el desarrollo psicomotor y cognoscitivo de los niños. Por lo general, dicha relación está implícita en el juego, que en muchos casos incluye la animación del objeto por parte del niño. Aunque no en todas las obras de títeres los espectadores tienen la oportunidad de animar, sí presencian esa acción y, a partir de ello juegan desde la distancia, introyectando, evocando e identificando el sistema de creencias del que hacen parte.

En esta misma dirección, el teatro de títeres y la animación de objetos apelan también a los símbolos, por medio de un contenido expresado en cualidades matéricas. La obra suscita en niñas y niños relaciones y asociaciones con aspectos de su vida cotidiana, y les permite identificarse o tomar distancia de la obra y las situaciones que plantea. “Estoy hablando de algo que ustedes conocen”, explica Fabio refiriéndose a la tablita griega a la que evoca la palabra *símbolo*, un objeto que abría las puertas de un territorio a los hijos de los viejos conocidos. De esta manera, sucede una relación horizontal que no solo da lugar al otro y su experiencia, sino que evidencia un espacio común, de encuentro y diálogo. Así, se destaca

la importancia de no “bajar un discurso” o inducir modos de pensamiento cerrado por medio de un teatro conductual o moralizante, pues ello eliminaría el espacio del niño.

El elemento festivo, por su parte, encuentra su lugar en el teatro de títeres y la animación de objetos en su carácter de evento común de goce y placer dado a partir de la entrega a un universo sensorial que, por medio de estímulos auditivos, visuales y cines-tésicos, evoca la imaginación y la fantasía.

Para finalizar, Fabio se concentra en la relación entre arte y educación, partiendo del principio de que el arte y la experiencia posibilitan producir conocimiento. Para ello, aborda las categorías de sensibilidad, apreciación estética y el saber hacer, expuestas en el documento *Orientaciones pedagógicas para la educación artística básica y media* del Ministerio de Educación Nacional (2010).

La sensibilidad es entendida como el conjunto de reacciones de los organismos a los estímulos del medio que permiten su adaptación y sobrevivencia. De esta manera, teniendo en cuenta los aspectos ya abordados, Fabio sostiene que una de las razones para sensibilizar por medio de las artes es que estas fomentan respuestas sensibles en los espectadores frente a la realidad social.

La apreciación estética, por su parte, se entiende como el conjunto de conocimientos y procesos mentales, actitudes y valoraciones que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o de un hecho estético, nos permiten alcanzar una comprensión de estos. Así pues, nos es posible dar sentido a las expresiones estéticas, sean o no arte, de acuerdo con su forma, su contenido y el contexto espacial y temporal donde se sitúen.

El conocimiento relacionado con el saber hacer, que implica una relación intensiva y

comprometida a partir de lo sensible y lo conceptual con múltiples materialidades, técnicas específicas y saberes culturales, es una práctica que difiere de una concepción fuertemente instaurada en las instituciones de educación formal del arte como acciones que conducen a elaborar objetos decorativos y superficiales. Fabio celebra, pues, los cambios de paradigmas de las últimas décadas respecto al arte y sus posibilidades de transformación simbólica, y termina insistiendo en la urgencia y la potencia de espacios de diálogo y encuentro que promuevan conexiones significativas y que permitan el intercambio de ideas y el surgimiento de nuevas formas de conocimiento con las niñas y los niños. Como lo señala John Dewey, el objeto no es enseñar qué pensar, sino cómo pensar, y este principio está en el corazón de su apuesta como artista y como formador.

POÉTICAS TITIRITERAS: ESTRATEGIAS MÁS QUE HUMANAS EN LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA CON Y PARA LAS INFANCIAS

Hansbleidy Lancheros, antropóloga y titiritera, codirectora del colectivo Croché Títeres, es consciente de los privilegios que otorga la sociedad occidental a las prácticas formales de investigación y creación asociadas a la Academia y las artes, un reflejo diáfano de relaciones de poder desiguales que, en el contexto de los pueblos originarios, han devenido en explotación y, por tanto, en violencia contra sus saberes y territorios. Esta posición es determinante en su trabajo, en cuanto se centra en diálogos intergeneracionales entre niñas y niños, abuelos y mujeres mayores de comunidades indígenas amazónicas alrededor de la memoria ancestral

y los impactos de las economías extractivas en sus territorios, a través de lo que describe como *mediación titiritera*.

Hans —como nos autoriza a llamarla— aborda a lo largo de su intervención el proceso de creación de la obra *La fiesta que vence al olvido*, que surgió en 2014 a raíz de la invitación que el etnógrafo Fernando Urbina Rangel hizo a su colectivo, con el fin de poner a disposición de la comunidad huitoto los resultados de una investigación sobre el mito de la *fiesta del frío*, parte de la tradición oral de esa cultura. Este mito cuenta cómo los animales, que aún eran gente, y la gente, que aún era animales, hicieron una fiesta en épocas de frío para sobrevivir. No obstante, la celebración terminó siendo escenario de riña y división entre los clanes que asistieron a ella, lo que dio origen a la forma actual de los animales y la gente.

En la labor de investigación documental emprendida por Croché aparece el extractivismo cauchero que, extendido más allá de la mitad del siglo xx, ha sido determinante en el devenir de los pueblos indígenas de la Amazonía y sus condiciones de vida. Además del genocidio generalizado, la cauchería trajo consigo la desintegración del tejido comunitario, punto que coincidió con la resolución del mito, y que sirvió, así, como punto de partida para la creación de la obra que, desde entonces, se propuso visibilizar parte de la violencia estructural que el segundo hecho implica, pero también contribuir con los procesos de revitalización y dinamización del patrimonio cultural del pueblo huitoto por medio de la poesía y el drama. Desde sus inicios, *La fiesta que vence el olvido* fue pensada para ser llevada a las comunidades amazónicas y favorecer una transformación mediante un ejercicio de mediación titiritera que diera lugar a compartir, con

sabedores, sabedoras y niños y niñas, saberes ancestrales y artísticos. En esas circunstancias, Croché se asume como aprendiz de la comunidad.

Aunque el proceso de creación sucedió principalmente en la comunidad La Samaritana, adscrita al resguardo Alto Predio Putumayo, la obra ha circulado por distintas Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá, espacios donde, a partir del encuentro intercultural e intergeneracional, ha contribuido a la valoración, la apropiación y la preservación de los saberes ancestrales en un contexto que cuestiona su existencia. Allí se ha aplicado una metodología que comienza con la presentación de la obra, gracias a la cual se habilita un diálogo posterior en el que las personas de la comunidad complementan o “corrigen” la historia, para, finalmente, pasar a la construcción conjunta de títeres relacionados con los clanes que hacen parte de la fiesta: tintines, abejas, boas, gavilanes, mariposas, mojoyoy...

De acuerdo con Hansbleidy, esta apuesta metodológica involucra de manera transversal elementos del estatuto del títere, una elaboración conceptual propuesta por Javier Swersky para hacer referencia a las particularidades poéticas del teatro de títeres y objetos, que, en su opinión, hacen posible la mediación artística con las infancias. El teatro de títeres explica Hansbleidy, funciona gracias a un pacto en el que el público y los artistas coinciden en otorgarles verosimilitud a personajes “más que humanos”, a partir de lo que Roman Paska denomina *un truco de sincronización*, todo lo cual concede al títere una cualidad de interlocutor independiente de la persona que lo anima, lo que es especialmente evidente con niños y niñas, y es posible gracias a su vínculo con el juego y la imaginación.

Así, la panelista expone algunos de los elementos del estatuto del títere ejemplificados con referentes artísticos y escenas de la obra de la que ha venido hablando, para establecer sus posibilidades de mediación: la escala, asociada a las posibilidades simbólicas del tamaño; la fragmentación, asociada al desmembramiento, el ensamblaje, la desarticulación o la división del cuerpo; la transformación, ligada a las posibilidades de destrucción y recomposición de la materia contenedora de distintos tipos de información que habilitan lecturas diversas, dependiendo del contexto; la duplicación, que genera, entre otras cosas, la ilusión de un otro idéntico, de un desdoblamiento o una división; la multiplicación, que produce el efecto de multitud.

Hansbleidy concluye con una serie de reflexiones acerca de los vínculos entre el teatro de títeres y las infancias. De acuerdo con Roman Paska, quien acuñó el concepto de *pensamiento títere*, todos los seres humanos somos *pensadores títere* al nacer, pero la superposición de sistemas de pensamiento lógico y ordenados, propios de la cultura occidental, tiende a sepultarlo en el olvido. De esta manera, la panelista propone la urgencia de un ejercicio de reivindicación de dicho pensamiento que, como la infancia, ha sido disminuido por discursos que deslegitiman su voz, sus modos de sentir, de conocer, de ser. “Así como se usa la palabra *títere* para insultar a alguien que carece de autonomía, también se usa la palabra *infantil* para manifestar falta de madurez o elaboración conceptual”, nos recuerda Hansbleidy, quien nos invita a involucrarnos con “las sensibilidades que, infancias, pensadores y pensadoras títeres, tienen para aportar a un mundo que, por las lógicas del mercado, se han desligado de la fantasía, el juego y el disfrute”.



Andrés Portilla durante el conversatorio.

TÍTERES, EL PLACER Y EL DESAFÍO OPORTUNO EN EL/DEL ARTE

Diego del Castillo, titiritero, filósofo, dramaturgo y director del grupo Trevius, parte de los postulados de Kieran Egan sobre la imaginación, y de las investigaciones de Donald Winnicott acerca del juego. A partir de allí plantea que, si bien el arte constituye una fuente de disfrute estético, también crea otras formas posibles de relación con la realidad. Precisamente el placer, ligado al disfrute, se presenta como un desafío para el individuo, que constantemente se ve confrontado con el campo de fuerzas histórico-culturales en que se ubica. Diego advierte que su perspectiva sobre el placer tiene un asidero indiscutible en la teoría psicoanalítica, por lo que acude a las ideas de Derrida, Lacan, Freud y Winnicott.

Siguiendo a Winnicott, Diego asume el títere, en su condición de objeto transicional, como instancia exterior que, centrándose en las artes escénicas, implica la percepción y los sentidos de un modo radicalmente distinto a los juegos de rol o el teatro, de lo que surge la pregunta acerca de sus posibilidades en el trabajo con niñas y niños.

En búsqueda de una respuesta, el investigador trae a colación el tema del miedo, emoción primaria que funciona de modo sinérgico con los sistemas de percepción y el sentido de significación del niño frente a una realidad desconocida y, por tanto, amenazante, que, sin embargo, puede ser elaborada parcialmente mediante el desarrollo de los sentidos, la percepción y el lenguaje desde una postura de curiosidad y exploración del mundo. Diego nos advierte que, cuando la exploración de la realidad se logra externalizar, cuando la experiencia es “extraída”, se hace evidente que los niños

no solo distinguen señas particulares que se destacan de la realidad, aquellas que llaman su atención, sino que además las maximizan de modo casi celebratorio. Por ejemplo, cuando observan a otros humanos, los niños se centran en características específicas como la nariz, la forma de las cejas, los brazos, la altura, el color, y hacen de ello una suerte de caricatura que puede verse reflejada en dibujos o creaciones plásticas, operación que a la vez constituye un placer: el placer de imaginar y recrear la realidad.

En este punto, Diego hace un paréntesis para explicar los distintos tipos de placer que encuentra en el arte: el placer instintivo relacionado con la satisfacción del deseo y que, a pesar de estar presente desde el nacimiento, toma la forma de la cultura en la que se crezca. El placer simbólico producido a partir de la creación de relaciones entre las ideas y el mundo externo, que incluye además la proyección de las emociones. El placer estético, generado en la contemplación y la generación de formas sensibles, que vincula la cultura con el individuo. Y, ligado a este, el placer creativo, derivado de la innovación, la exploración y emergencia de nuevas formas de ser, pensar, sentir y hacer.

Así, Diego afirma que la imaginación constituye un elemento potente, revolucionario, que, sin embargo, no está exento de ser absorbido por el sistema capitalista y su obsesión por la productividad, en que paradójicamente, la imaginación es escasa. En este escenario, el títere se convierte en una herramienta capaz de dislocar esa realidad mediante su representación en una versión alternativa de la misma. Como se mencionó de manera constante a lo largo del conversatorio, la cultura y la historia tienen un impacto ineludible sobre cada uno de los individuos que la conformamos. Diego

alude a Lacan con su concepción del niño como un cuerpo vacío susceptible de ser poseído por la cultura, el lenguaje y las costumbres, lo que para Freud es causa de una pugna continua entre naturaleza y sociedad. En este orden de ideas, el planteamiento del panelista apela a una consciencia de dicho impacto para habilitar otras posibilidades de relación con la cultura.

Finalmente, ubicado en el mismo sistema económico, Diego plantea el problema de la percepción generalizada de los titiriteros como recreacionistas, ligada a una industria cultural del espectáculo que busca saciar la urgencia del aquí y el ahora a través de lo que denomina “máquina productiva, consumista y capitalista de disfrute”, que implica una falta de detenimiento o goce estético profundo. Es esta línea, el arte es visto como mero entretenimiento banal, liso y superficial, y no como una práctica productora de conocimiento a la que previamente se referiría Fabio Correa: una forma de acceder a la realidad y ser partícipe de su creación. Aunque sin duda tiene mucho de eso, Diego invita a una comprensión menos simplista que contemple, precisamente, las oportunidades y los desafíos del arte de los títeres.

EJE 4

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DESDE LAS ARTES PARA LAS INFANCIAS



En el marco de la Bienal Internacional de Arte para la Infancia, celebrada en Bogotá, este eje temático emergió como una oportunidad invaluable para reflexionar sobre el impacto transformador que las artes pueden tener en la vida de las niñas, los niños y sus comunidades. Partiendo del reconocimiento de que tanto el campo de la práctica y la formación artística, como el de la exploración de los lenguajes artísticos con las infancias, se nutren de reflexiones, hallazgos y preguntas que surgen a partir de cada experiencia vivida, fue fundamental reflexionar, reconocer y compartir iniciativas artísticas destacadas, tanto nacionales como internacionales. Estas iniciativas han logrado incidir positivamente en las condiciones de vida de las infancias y sus comunidades, y se han enfocado en analizar las metodologías, herramientas y los recursos que permiten documentar, medir y amplificar los efectos sociales de estas experiencias.

El eje de experiencias significativas originadas en las artes y dirigidas a las infancias integró una selección de invitados involucrados en procesos colectivos que apuestan por metodologías innovadoras, buscando integrar las voces de las niñas y los niños en sus

procesos creativos, expresivos y cognitivos, así como sus formas únicas de relacionarse con los lenguajes artísticos. Estas iniciativas no solo han buscado generar un impacto positivo en las infancias, sino también construir saberes alrededor del arte, considerando los cuerpos, movimientos, silencios y representaciones, lo que ha desembocado en experiencias que influyen profundamente en las familias y comunidades.

La motivación para abordar este eje surge de las búsquedas de los programas Nidos, Arte en Primera Infancia, y Crea, que durante más de diez años han trabajado en Bogotá para fomentar el desarrollo artístico y cultural de la primera infancia e infancia en la ciudad, y que se han caracterizado por su enfoque innovador y su constante replanteamiento de perspectivas pedagógicas para adaptarse a los cambios sociales actuales y a las necesidades de las infancias en los territorios.

Con el fin de reconocer los detalles de las propuestas invitadas, este eje propuso un análisis de las iniciativas artísticas a través de varios componentes fundamentales, a saber: orígenes y principios de las iniciativas; identificación de las metodologías innovadoras aplicadas; análisis de los procesos de

adaptación de los entornos para adecuarse a las infancias; herramientas aplicadas para identificar los efectos en los niños, sus familias y comunidades, y elementos que han permitido la sostenibilidad de estas iniciativas a lo largo del tiempo.

Esta franja académica contó con la participación¹² del Colectivo Anidare, de Perú, y Juegos Translúcidos, de Colombia. Además de las ponencias, ambos facilitaron talleres teórico-prácticos abiertos a la ciudad.

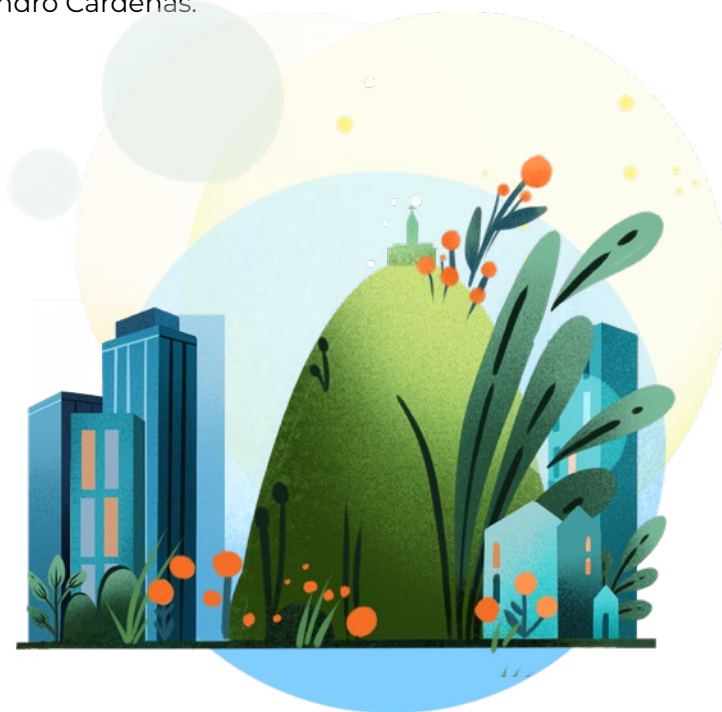
Anidare, organización peruana especializada en arquitectura y urbanismo educativo, reflexionó sobre la creación de espacios para la primera infancia en lugares públicos de las ciudades, y ofreció un taller en el que se propuso a los participantes crear arquitecturas efímeras, fomentando así la libre expresión y exploración sensorial de las infancias mediante elementos naturales.

Juegos Translúcidos, colectivo artístico colombiano que crea experiencias audiovisuales y sonoras en vivo, propuso una ponencia interactiva e interdisciplinar en la que se compartieron insumos para la creación de experiencias mediante el manejo de luces. Para el taller se planteó un laboratorio experimental en el que se utilizaran

retroproyectores, animación de objetos, texturas y sonido *foley*.

El eje también contó con un conversatorio alrededor de la más reciente edición de los *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas (Mavae)*, revista de la facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana, con el volumen titulado “Arte e infancia: Una sartén sin mango”. Este número, compuesto por artículos resultado de procesos de investigación, formación, creación y activismo con niñas y niños por medio de las artes materializa los esfuerzos por pensar y hacer comunicables aquellas experiencias. En el conversatorio participaron María Fernanda Henao, acompañante del equipo de Investigación y Gestión del Conocimiento del Programa Crea; Sara Fonseca, bailarina de danza contemporánea, docente y directora de la revista *Mavae*, y Juliana Atuesta, directora de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Javeriana; la moderación estuvo a cargo del editor de la publicación y actual responsable del Programa Nidos, Alejandro Cárdenas.

12 Es importante tener en cuenta que se contó con la participación de Andrea Palma, del Lullaby Project del Carnegie Hall's Weill Music Institute de Estados Unidos, quien expuso los objetivos, metodología y experiencias concretas de esta iniciativa que une a madres, padres o cuidadores de distintas comunidades y artistas para crear canciones de cuna personalizadas, con el propósito de fortalecer el vínculo familiar y cultural, y apoyar la salud materna y el desarrollo de niñas y niños. Agradecemos su interés y sus valiosos aportes. Lamentablemente, no fue posible contar con su ponencia escrita para estas memorias.



CIUDADES CUIDADORAS: TEJIENDO VÍNCULOS POR MEDIO DEL JUEGO Y EL ARTE EN EL ESPACIO PÚBLICO ANIDARE (PATRICIA QUEVEDO Y ANDREA LOYOLA) (PONENCIA)



Fecha: sábado 19 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano, aula máxima Luis Córdoba Mariño, Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Anidare es una organización peruana dedicada a la promoción del bienestar infantil y el desarrollo comunitario por medio del arte y la cultura. Su enfoque en el placemaking busca transformar los espacios urbanos en lugares amigables y accesibles para la primera infancia, con el objeto de fomentar la participación activa de los niños en la creación de su entorno.



Andrea Loyola durante su ponencia, en representación de Anidare.

Olivia tiene tres años y, junto a su hermanita y su mamá, se levanta muy temprano para llevar las verduras frescas al mercado en un distrito de alta densidad poblacional. Al frente del mercado hay un gran parque, pero como los niños juegan muy rudo allí, la mamá prefiere que se queden en el puesto del mercado. Todos los días, las niñas solo

giran alrededor del puesto y duermen dentro de él. Hace unos meses vinieron unas personas que reunieron a los vecinos, y juntos transformaron un pedacito de este gran parque. El espacio comenzó a ser habitado por niños pequeños y especialmente mujeres que juegan a otro ritmo. Desde ese día, Olivia lleva una mantita que le da su mamá, la tiende en el pasto, le saca los zapatitos a su hermana menor y juntas toman la siesta todas las tardes después del almuerzo.

Así como Olivia, muchos niños y niñas viven en situaciones precarias en nuestras ciudades, sin oportunidades para desarrollarse y crecer saludablemente en las etapas más sensibles de su vida. Las ciudades cuidadoras son aquellas que ofrecen entornos seguros y saludables para que los ciudadanos se desarrollen y vivan con calidad de vida desde el inicio de su vida.

Las ciudades cuidadoras son una apuesta y una invitación que trae Anidare para que, desde los diferentes frentes en los que nos desempeñamos, podamos contribuir a repensar los espacios de convivencia en nuestras ciudades, tomando en cuenta a todas las personas.

¿Por qué necesitamos ciudades cuidadoras?

América Latina es la región más urbanizada del mundo en desarrollo. Dos tercios de la población viven en ciudades, y casi un 80 % en zonas urbanas (ONU-Habitat, 2012). La vivienda urbana informal ha incrementado en un 20 %, y tres de cada diez niños viven en condiciones habitacionales muy precarias (Unicef, 2018).

Por otro lado, más de 8 millones de niños y niñas se han visto afectados por desastres en el 2017, alrededor de 13 millones viven en áreas de alto riesgo de sequías, y otros 13

millones en áreas de alto riesgo de inundación (Unicef Panamá, 2018).

Cada año, 127 000 niños y niñas menores de 5 años mueren en todo el mundo a causa de la contaminación del aire; es decir, una de cada diez muertes de niños y niñas de primera infancia se produce por la polución. En América Latina y el Caribe, más de 130 millones de infantes viven en ciudades en las que la contaminación del aire exterior excede los límites de calidad establecidos por la OMS (Unicef Panamá, 2018), mientras más de 30 millones de ellos/as viven en hogares donde se utiliza leña o carbón para cocinar y calentarse. La pandemia causada por covid-19 ocasionó que, ante la imposibilidad de salir de sus casas, más personas se vieran afectadas por altos niveles de contaminación interior, al estar expuestos durante más tiempo a ciertos contaminantes, como la leña o el carbón.

Finalmente, más de 340 000 bebés, niños y niñas de la primera infancia se encuentran en situación de movilidad en Latinoamérica (Unicef, 2018).

¿De qué manera esta realidad afecta el desarrollo de las niñas y niños de la primera infancia?

Como sabemos, desde el nacimiento hasta los cinco años, los seres humanos vivimos una de las etapas más importantes de nuestra vida, una “ventana de oportunidad” durante la cual el 90 % de la estructura cerebral se va a desarrollar a una velocidad de 700 nuevas sinapsis por segundo.

Las sinapsis son las redes que hacen posible el aprendizaje y el desarrollo, por medio de las conexiones neuronales que conforman estos “puentes” que son producto de las interacciones y estímulos que reciben los niños con sus cuidadores y su entorno. “En ausencia de



Patricia Quevedo, de Anidare, durante su ponencia.

tales respuestas, o si las respuestas son poco confiables o inadecuadas, la arquitectura del cerebro no se forma como se espera; esto puede dar origen a diferencias en el aprendizaje y el comportamiento” (Center on the Developing Child at Harvard University, s.f.).

Cuando las interacciones no son de calidad, confiables o adecuadas, la estructura cerebral se ve afectada. La evidencia hace visibles las diferencias entre la estructura cerebral de un niño menor de tres años que ha estado en adecuadas condiciones de vida, rodeado de sus cuidadores, lleno de afecto, con adecuada alimentación y estimulación, y la de un niño que ha sufrido negligencia, desnutrición, no ha recibido oportunamente los cuidados y atención a sus demandas emocionales o de socialización. Las evidencias del impacto de estas carencias en el plano neurológico marcan el punto de partida de un mal desarrollo y terminan conformando un punto de inflexión que determinará las desventajas que enfrentará en su futuro.

¿Qué derechos tienen las niñas y los niños de la primera infancia en su ciudad?

Seguimos inmersos en un imaginario según el cual el lugar del niño o niña de la primera infancia para crecer y desarrollarse es el hogar y el centro de cuidado. Debemos reconocer que la ciudad puede ofrecer una amplia gama de oportunidades para favorecer interacciones de calidad mediante el juego, la alimentación, la movilidad, la expresión, e incluso el descanso y la contemplación.

Pero las necesidades del bebé en la ciudad no son individuales: son inevitablemente compartidas con su cuidador. Por eso, es importante reconocer las necesidades integrales del binomio bebé-cuidador/a. Se ha demostrado que, cuando el cuidador encuentra en la ciudad o en su barrio un



Gráfico 7. *Sprint project*, metodología ágil de rápido impacto centradas en la primera infancia. Autoría: Anidare (2023)..

soporte adecuado, se incrementa tanto la frecuencia como el tiempo de permanencia del niño pequeño en el espacio público. Así garantizamos y devolvemos a los niños y niñas, y sus familias, el derecho a la ciudad y el derecho al goce de la naturaleza que existe en ella.

Sin embargo, el bebé nunca marcha solo en el espacio público: siempre va acompañado de un adulto conformando un binomio. Por esta razón es necesario que, para pensar en las necesidades de la primera infancia, pensemos en este binomio.

Las ciudades no siempre toman en cuenta estas necesidades integrales. Así, por ejemplo, Inés Sánchez de Madariaga acuña en el 2009 un enfoque muy interesante sobre la “movilidad del cuidado”, que hace referencia a todos los viajes realizados para llevar a cabo las tareas cotidianas en función del cuidado, incluyendo la de acompañar

a los menores al colegio, a actividades extraescolares o a practicar deporte; hacer las compras; hacer recados, tanto en oficina públicas como privadas, entre otros.

Este enfoque pone en evidencia que las mujeres hacen más viajes asociados a su trabajo de cuidado y “viajes encadenados” con múltiples propósitos y destinos comprendidos en un “viaje”. De hecho, un estudio demuestra que tener un niño pequeño en el hogar aumenta los viajes de las mujeres en un 23%, ya que ellas tienen tres veces más probabilidades de llevar a los niños a la escuela que sus pares hombres, por lo que es 80 % más probable que encadenen viajes.

Por otro lado, las diferencias socioeconómicas crean diferentes patrones de viaje: a medida que aumentan los ingresos de las mujeres, las diferencias en comportamiento de viajes entre hombres y mujeres disminuyen. Esto evidencia de qué manera la mujer



Gráfico 8. Resultados de experiencias realizadas por Anidare con la metodología *sprint project*. Autoría: Anidare (2022)..

que cuida y el bebé están subrepresentados en el espacio público, que prioriza al hombre, que tiene acceso a toda la ciudad.

¿Cómo podemos atender estos desafíos en las ciudades cuidadoras?

El trabajo que durante estos años hemos realizado en espacios públicos nos ha permitido diseñar y validar la metodología *sprint project*. Se trata de una metodología ágil de rápido impacto generada por Anidare y centrada en la primera infancia, que propone el juego y las artes expresivas como componente valioso.

La estrategia *sprint project* cuenta con siete etapas de trabajo para concretar intervenciones tácticas en el espacio público, en una escala y periodo de tiempo bastante acotados. Esta metodología garantiza el desarrollo de capacidades y la articulación

multiactor en la comunidad, lo que asegura la sostenibilidad de las intervenciones y un impacto significativo en las condiciones de vida de la primera infancia a corto plazo.

Con esta metodología hemos logrado devolver a los niños y niñas y sus cuidadores el derecho a la ciudad en sus barrios, como se observa en el siguiente ejemplo:

Entre los principales resultados, se ha logrado triplicar la presencia de niños y niñas por hora en los espacios públicos, duplicar la presencia de mujeres y niñas, multiplicar por ocho el tiempo de estancia, así como incrementar la percepción de seguridad y valoración del espacio.

Me alegra que mis hijitos, y sobre todo mis niñas, tengan un lugar así, bonito, para jugar desde

pequeñas. Eso les ayuda a aprender a tratarse con los demás niños, y con respeto, para que sepan defenderse en el futuro, cosa que muchas veces las mamás no aprendimos, por lo que sufrimos luego situaciones de violencia. (Madre de niño en Ancón)

Cuando hay ruta de subida a las lomas los fines de semana, vendemos café, panes y cachangas para la gente que sube. En verdad no vendíamos más porque era en las tardes, (...) pero siempre usamos acá para hacer actividades; En el Día de la Madre hicimos fiesta y bailamos hasta la madrugada con todos los vecinos. (Madre de niño en San Juan de Lurigancho)

Asimismo, las familias valoran el espacio y la contribución del uso de este en su vida cotidiana para mejorar las relaciones y tener una vida más saludable en la comunidad, con sus niños pequeños.

¿Qué criterios consideramos al diseñar una ciudad cuidadora de la primera infancia?

Niñas y niños en su hábitat

El primer espacio que habitamos, al mismo tiempo, es nuestro cuerpo y el cuerpo del adulto. Después, es la casa, el primer ambiente físico de exploración. (Calmels, 2014)

La experiencia de habitar del niño es particular y comienza cuando se gesta su vida.

El cuerpo de la madre es el primer espacio que habita para, luego, ir extendiendo su experiencia de hábitat al hogar y la calle.

Así como la vereda¹³ habilita el juego compartido, la calle puede metamorfosearse, convertirse en una gran vereda, perder los valores de hostilidad y peligro. Si la vereda convoca al juego compartido, la calle convoca a la fiesta pública. Para que esto sea posible, para que avancen las propiedades de la vereda sobre la calle (...) es necesario cierto acontecimiento público, comunal, una fiesta compartida. No basta una fiesta privada que extienda su dominio sobre la vereda; se requiere de una convocatoria a la vecindad. Si esto ocurre (...) la calle se convierte en un gran patio en el interior de la colectividad de las casas. (Calmels, 2014)

Así, la calle puede ser una extensión del hogar; son los adultos quienes pueden hacer posible esa experiencia partiendo de la cotidianidad. “El juego permite al niño apropiarse del espacio físico mediante el cuerpo y el movimiento, y crear por medio de este una imagen objetiva y subjetiva del espacio, es decir, una imagen propia del espacio”. (Merleau-Ponty, 1994)

El juego es la forma vital que tiene el niño para relacionarse con el mundo. Su actitud lúdica le permite desplegar su curiosidad e

13 En algunos países del sur del continente se le llama *vereda* al andén. (Nota de los editores).

interés por comprender todo lo que le rodea. En ese contacto lúdico, el niño va entendiendo la realidad objetiva y subjetivamente, va construyendo psíquicamente una noción del espacio donde su identidad está totalmente compenetrada. Él no está en el espacio: él es, en cuanto está y habita ese espacio con todos esos elementos y sujetos.

El espacio no es solo un escenario objetivo: se convierte en un conjunto de relaciones que hacen que cada persona sea quien es. Por eso, sus vivencias en ese espacio forman parte de su forma de ver el mundo y las relaciones. En consecuencia, hay una relación dialógica y psíquica que forma parte de la construcción de su identidad. Tal como señaló Patricia Quevedo en el 2011:

Los niños van construyendo su concepción de barrio (o espacio público) desde lo objetivo y lo simbólico, a partir de una identificación no solo como lugar geográfico, sino como espacio con cualidades sociales, que son las que le atribuyen su significado... Los intercambios lúdicos con adultos son la puerta de integración al barrio.

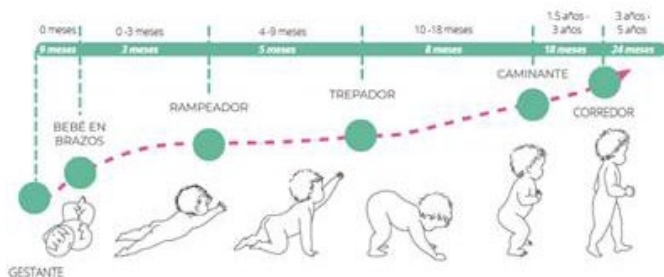


Gráfico 9. Etapas de movilidad en la primera infancia. Autoría: Anidare. (2019).

La relación de niñas y niños con el espacio a lo largo de su desarrollo

La forma como habitamos el espacio, especialmente el espacio público, cambia a lo largo de nuestra vida, en particular durante los primeros cinco años de vida.

Hasta los diez meses de edad, los bebés se encuentran en un proceso de adaptación a su entorno. Los cuidadores se ocupan de atender sus biorritmos mediante el cuidado de las rutinas. Por ello es tan importante generar espacios de calma, de pausa, para atender estas necesidades en la ciudad.

Desde que los bebés aprenden a caminar, se amplía su relación con el entorno. Asimismo, se diversifican y especializan sus formas de comunicarse. En estas edades, los niños no solo aprenden con los sentidos, sino que también acceden a un juego más simbólico o de representación, razón por la cual necesitan entornos que ellos puedan transformar con su acción.

En Anidare, considerando las necesidades de las infancias y sus cuidadores en el espacio público, proponemos cinco criterios integrales de diseño para el espacio público. Estos criterios nos ayudan a atender las necesidades de los niños y niñas en el espacio y en sus relaciones de manera integral; por esa misma

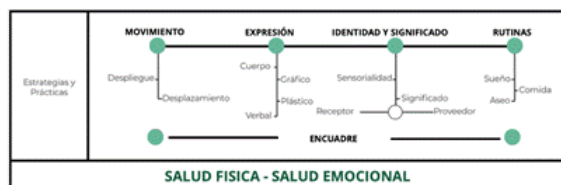


Gráfico 10. Criterios de diseño de espacios públicos con enfoque de primera infancia. Autoría: Anidare.

razón, al aplicarlos deben funcionar de manera articulada. Veamos cada uno de ellos:

1. Movimiento. El criterio de movimiento está referido al despliegue y al desplazamiento. El *despliegue* es el movimiento que logra el niño al cambiar de posiciones cuando juega o realiza otras actividades en un rango de acción delimitado, y el *desplazamiento* abarca las necesidades de movilidad y traslado de los niños y sus cuidadores.

¿Cómo integramos el *movimiento* en el diseño de programas que usen la ciudad? Las soluciones que incorporen criterios de movimiento deberán promover la acción de caminar y la posibilidad de que el niño se desplace de manera autónoma en compañía de sus cuidadores, pero también que pueda desplegar su movimiento por medio del juego con seguridad, libre de riesgos que pongan en peligro su integridad física o mental (por ejemplo, que pueda ir caminando a la escuela, a la tienda o al parque).

2. Expresión. El criterio de *expresión* se refiere a las formas de comunicación del bebé con otros niños o adultos por medio de palabras, gestos, objetos, gráficos o del cuerpo.

¿Cómo integramos la *expresión* en el diseño de programas de desarrollo infantil temprano (DIT) que usen la ciudad? Aplicar este criterio implica incluir la voz de los niños, una voz que no es solo verbal, de modo que el niño pueda comunicar con diversidad de recursos cuando entre en contacto con la naturaleza, y desplegar sus múltiples lenguajes.

3. Sentidos. Es el criterio que toma en consideración las necesidades de explorar con los *sentidos*, así como la de sentirse “parte de”, de transformar y dotar de significado algo.

¿Cómo integramos esta *identidad, partiendo de los sentidos*, en el diseño de programas DIT que usen la ciudad? Aplicar estos criterios

implica exponer la historia y cultura de la comunidad o el distrito, generando espacios vivos de interacción y encuentro con la comunidad, ya que la identidad se fortalece en la relación cotidiana, al compartir propósitos y valores.

4. Rutinas. Son las dinámicas que satisfacen las necesidades básicas de todo niño y niña, y se distinguen por garantizar su salud y seguridad física y emocional. Dichas rutinas son la alimentación, el aseo y el sueño.

¿Cómo integramos las *rutinas* en el diseño de programas DIT que usen la ciudad? La inclusión de este criterio en los programas implica contemplar en la ciudad un soporte vivo donde puede tener lugar la satisfacción de las necesidades básicas de nuestros niños: su derecho a la alimentación, al descanso y al aseo.

5. Encuadre. Por último, el criterio de *encuadre* es transversal a los demás criterios. Considera la delimitación necesaria para salvaguardar y asegurar el bienestar físico-emocional de los niñas y niños. No solamente es una variable física de espacio, sino que está referida a la disposición del adulto de generar un acompañamiento al juego en libertad del niño.

Todos estos aspectos tienen que considerarse en la orquestación del proyecto.

El radio de encuadre, conforme el niño va creciendo, se expande, al igual que las distancia respecto a su cuidador. Aplicar este criterio nos permite pensar en espacios permeables, donde pueda visibilizarse la presencia de la infancia; no implica *enrejar, reducir o excluir*, sino más bien integrar y distinguir el ritmo y tipo de estancia.

Hay diversas formas de resolver un proyecto como diseñadores en el mundo. Pero la aplicación de los criterios al aproximarnos a este nos asegura un espacio preparado para gestantes, niños y niñas de cero a cinco años, que

considera las necesidades y cualidades propias del desarrollo de estos infantes. Además, toma en cuenta que no debe pensarse como un espacio exclusivo para los más pequeños, sino que debe promover la integración con niños de otras edades y con adultos, procurando el confort, el movimiento, el juego y el descanso.

¿Cómo poner en el centro las relaciones en una ciudad cuidadora de la primera infancia?

Desde el enfoque de primera infancia, partimos de comprender este territorio preguntándonos sobre nuestros niños y niñas en el tejido urbano.

Tipología de intervenciones urbanas con enfoque relacional

La tipología de intervenciones urbanas con enfoque relacional (Tiuer) conforma un marco

de acción útil para el diseño y planeación de políticas urbanas a diferentes escalas.

La Tiuer parte de una mirada ecológica sobre el desarrollo del niño o niña. Su principal aporte es poner el foco en las relaciones que los niños de la primera infancia y sus familias tejen desde el núcleo del hogar hacia la ciudad a escala metropolitana.

La Tiuer está conformada por cuatro tipos de relación con el espacio. Los dos primeros anillos corresponden a la escala inmediata. Allí se ubica el tipo A, denominado “umbral”, y el tipo B, llamado “entorno”. En los dos anillos periféricos se ubican la escala mediata, donde encontramos el tipo C, denominado “expansión”, y el tipo D, “conexión”.

La intervención tipo A, “umbral”, integra las interacciones en los espacios donde se comienza a identificar el espacio público como extensión del hogar. Parte de distinguir las



Gráfico 11. Criterios integrales de diseño para el espacio público. Autoría: Anidare.

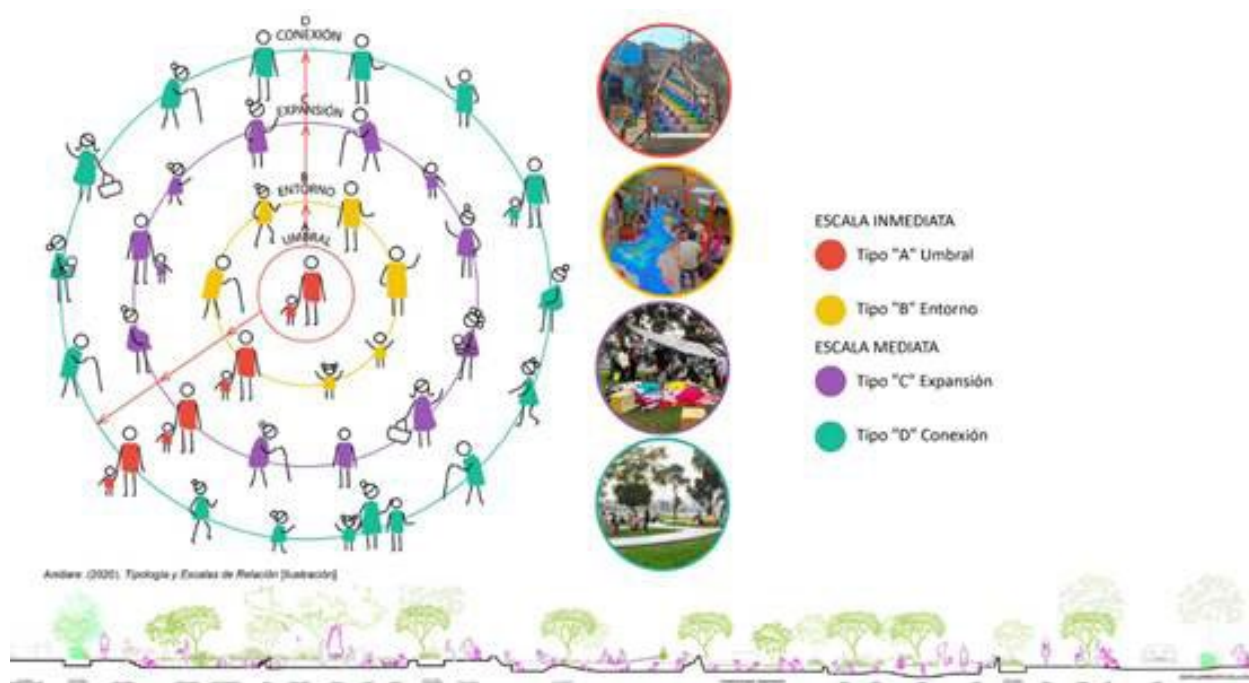


Gráfico 12. Tipología de intervenciones urbanas con enfoque relacional. Fuente: Anidare (2020).

relaciones del niño con su cuidador en el portal de la casa, la vereda del hogar y sus espacios intermedios, como, por ejemplo, el retiro, el jardín de la berma, los intersticios entre edificaciones, las gradas exteriores.

La aplicación de la escala A (umbral) implica mirar a los actores que van a potenciar las relaciones cotidianas, la accesibilidad, las redes de cuidado y el encuentro más íntimo con los vecinos.

Por ejemplo, en una intervención tuvimos la oportunidad de trabajar con la comunidad de Manchay, en Pachacámac, en el marco de la Escuela Limeños al Bicentenario (ELB), la municipalidad de Lima y la Organización Juvenil Alternativa Manchay. Las escaleras, inseguras y precarias, no favorecían una caminabilidad confortable y eran un gran riesgo. Esto provocaba una gran dificultad en el desplazamiento de los cuidadores y sus niños y

niñas, desde la parte alta hasta la parte baja, donde se concentran los servicios y pueden satisfacer sus necesidades. Además, allí se encontraba el local comunal, el único parque de la zona y la ruta hacia el paradero.

El tipo A (umbral) acoge los espacios intermedios en la comunidad de Manchay, se integra y ajusta en una relación con el espacio privado de manera indefinida. Las viviendas saturadas y sobrepobladas dibujan hacia la escalera un espacio de extensión del hogar.

El tipo B (entorno) acoge las relaciones del niño con las personas del barrio, como los vecinos y familiares que viven en entornos próximos, con quienes se frecuenta y son parte de su identidad colectiva. La intervención tipo B permite promover espacios de encuentro en la comunidad, cohesionar las relaciones y aprovechar el trabajo articulado de la vecindad y las organizaciones sociales de base.

Por ejemplo, en el pasaje San Francisco de Asís, en el distrito de San Juan de Lurigancho, se activó un espacio que sirve de acceso y vínculo entre los vecinos de la zona, quienes generalmente cuentan con una vivienda bastante precaria. Este pasaje se convierte en la primera área compartida alternativa a la cancha de fútbol, al pie de las escaleras, en la parte baja, que no congrega diversidades ni población vulnerable. Debido a lo accidentado de la geografía, este pasaje ofrece la oportunidad de hacer una pausa y para muchos vecinos de la zona se convierte en un espacio de encuentro fuera de casa. Ahora es el lugar de juntas vecinales y ha dado la oportunidad de iniciar de negocios de atención que, en el sistema de la ciudad, engranan con otras escalas del macrosistema.

El tipo C (expansión) se extiende a los límites exteriores del barrio y permite considerar las relaciones del niño o niña a escala local con las personas que ofrecen servicios para atender las necesidades de la infancia. Por ejemplo, el pediatra que atiende en el puesto médico y la maestra del jardín infantil forman parte de la “red de apoyo y cuidado” del binomio cuidador/a-niño/a.

La aplicación del tipo C (expansión) favorece que se puedan conocer e integrar personas de diferentes territorios cercanos y trabajar, por ejemplo, mediante campañas de escala distrital con un mayor número de participantes y beneficiarios.

Un ejemplo de aplicación de tipo C es una intervención realizada por Anidare en el parque Tres de Octubre, que tiene importancia a escala distrital y es visitado por niños y familias de distritos colindantes. Por medio de un esfuerzo conjunto entre Anidare y la Municipalidad de Pueblo Libre se instaló el

*placemaking*¹⁴ “Cumbres Manta”, que nos permitió ensayar una dinámica de intervención efímera controlada, con una inversión accesible y de bajo costo. Los resultados fueron inmediatos, y la primera infancia se hizo presente, lo que generó demandas de los asistentes al parque de lugares hasta ese momento inexistentes para sus bebés, como áreas de reposo o desafío controlado.

“Cumbres Manta” estaba conformada por cumbres que fueron conquistadas por las niñas y los niños pequeños, y una manta que protegió y delimitó el espacio intervenido. Este proyecto fue pensado con la idea de dar un lugar a la primera infancia en un parque que, en gran medida, se destina a niños mayores de cinco años. Como parte del proyecto se pusieron cubos portavoces de mensajes que abarcaran el perímetro, con el fin de contribuir a la labor de los cuidadores en la atención de las rutinas de sus niñas y niños.

Por último, el tipo D (conexión) atiende las relaciones de los niños con personas con quienes no mantienen encuentros frecuentes. Muchas de esas personas son agentes desconocidos que sostendrán servicios de comercio metropolitano, movilidad a gran escala en parques zonales y demás, y quienes están fuera del ambiente habitual de los infantes, donde se requiere una ciudadanía sensible con ellos.

Es importante reconocer que la Tiuer determina las escalas según las relaciones que se establecen en ellas, no en función de las distancias o tamaños/áreas de los espacios.

14 El Placemaking es un enfoque de planificación y diseño del espacio público que, en aras de crear lugares más funcionales y atractivos para quienes los habitan, involucra a la comunidad en la cocreación del espacio, lo cual genera pertenencia y cuidado colectivo. (Project for public spaces, en <https://www.pps.org/>).

La aplicación de la escala D (conexión) permite pensar en intervenciones a gran escala en la ciudad, trabajar en espacios altamente frecuentados por personas, generalmente por la oferta comercial, turística o de transporte que allí se ofrece. Por esa razón es necesario comprender el tejido urbano y social que lo compone, para aprovecharlo en la intervención.

El proyecto tipo D que vamos a ver a continuación se dio en el marco de la Escuela Limeños al Bicentenario en su primera edición. Está conexo a un puesto de salud, dos mercados y una avenida comercial bastante grande, y mantiene constante afluencia. Sin embargo, esta se centra más en el uso de canchas deportivas —casi siempre por niños mayores y jóvenes—, y menos en el esparcimiento en las aéreas verdes.

La intervención es una conclusión formal del esfuerzo para construir una propuesta que incluya espacios de contención y de convergencia, compartida para familias de la zona y de todo Lima, para atender sus necesidades en el mercado, en el puesto de salud y en el gran parque. Integra las infancias locales, así como las infancias que llegan con los trabajadores del mercado, y aquellas que se sirven del gran parque Villa del Norte, el cual, a pesar de tener una gran área, no se encontraba equipado para recibir a niñas, niños y cuidadores en sus labores de cuidado diario, juego, movimiento, expresión, etc.

¿Cómo el juego y el arte permiten crear espacios saludables para transformar una ciudad cuidadora?

En el marco del *sprint project* se destaca “la huella”, es decir, el impacto o las marcas dejadas por las intervenciones en el territorio, tanto en el espacio físico como en la memoria colectiva. Así, la “huella” se vincula con procesos de apropiación comunitaria,

transformación del espacio urbano y construcción de significados compartidos. Esta “huella” conforma una oportunidad para dejar un rastro urbano —no solo físico, sino también psíquico— de la presencia de la primera infancia; acoge sus lenguajes y evidencia sus diversas formas de habitar. Este rastro es una promesa de cambio en la ciudad y en el espacio público. Es el inicio de un pacto para transformar nuestros espacios de convivencia con miras a lograr ciudades más cuidadoras.

Por un lado, la huella urbana es un vestigio que queda en el espacio público para visibilizar a las infancias, así como para “hacerles un lugar”; da paso a la recuperación y transformación de un espacio que ahora ya está cargado de experiencias, emociones y conexiones humanas. Es el espacio transformado por las historias y relaciones que lo habitan.



Estación de Calma. Fuente: Anidare.

Estación de Calma: Cercado de Lima, Perú

Por su parte, la huella psíquica es aquella que queda registrada en la mente del cuidador/a a partir de la experiencia de maternar o paternar en un ambiente respetuoso, donde él o ella también es tomado en cuenta. Es un espacio

para hacer la pausa que no se ha podido hacer antes, un espacio de alivio, de creación, donde es posible que se dé un diálogo placentero, donde la palabra no está en el centro.

La huella psíquica que queda en el niño es sentir confianza, libertad y respeto en sus propuestas; ser escuchado, mirado y leído, pero también haber logrado o conquistado alguna hazaña que haya significado algún riesgo (seguro y acompañado): la de haber descubierto en colectivo, la de poder sorprenderse.

Al entrar, los adultos estaban maravillados. Acercaron a los bebés a los olores, les permitieron estar en el suelo, gatear, trepar, agarrar. Fue cómodo para dar pecho, se acostaron, se cubrieron con la tela de tul; los bebés, en su gateo, interactuaron uno con otro.

(Acompañante del Programa de Red de Bibliotecas Públicas, sobre la instalación en Nido realizada en la Biblioteca Pública Virgilio Barco, de Bogotá)

El arte de acompañar el arte

La *huella* ofrece escenarios en los que podemos escuchar las voces de las niñas, los niños y sus cuidadores apelando a nuestra sensibilidad, permeable a su experiencia, y reconociendo el espacio liminal que se crea, ambiguo, de incertidumbre, donde se construye y deconstruye atravesando ciclos de deambulación y descubrimiento, con diálogos intermodales entre los diversos lenguajes artísticos que se posibilitan con las provocaciones espaciales y objetuales que allí tienen lugar.

Esto requiere una baja técnica y una alta sensibilidad, y también la disposición de acompañar escenarios liminales (espacios de transición entre lo que es y lo que puede



■ Ecosistema olfativo. Actividad realizada en Bogotá.



Binomio interactuando sobre Ecosistema olfativo. Actividad realizada en Bogotá.

ser), en el ejercicio permanente del niño o niña de construir y deconstruir.

La lúdica para democratizar la participación

La *huella*, que posibilita el juego y la libre expresión, se convierte en un espacio que permite hablar un idioma común, donde está presente el cuerpo y donde muchas veces se silencia la palabra, directriz para abrir los poros de la escucha. Así, se abren otras ventanas de diálogo, otros códigos, y se construye un vocabulario colectivo diferente, con el que los adultos y las infancias pueden hablar en condiciones de equidad.

La lúdica en la resiliencia urbana

La lúdica es, además, un medio para construir la resiliencia urbana por medio de la cohesión, la cooperación y el juego común, lo cual construye sentido común. Ayuda a fortalecer lazos para construir la resistencia civil, sobre todo en comunidades que han sido afectadas por las diferentes formas de violencia, abandono o indiferencia.

Escenarios extraordinarios para crear nuevos imaginarios

Finalmente, la *huella* pretende crear escenarios extraordinarios donde el arte pueda ofrecer nuevas imágenes, llenas de sorpresa, de encuentros disruptivos y de absurdos, guiados por la intuición; espacios donde sea posible imaginar otras formas de ser y de estar juntos; espacios de esperanza.

Dejamos unas preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo podemos impulsar la transformación y el cambio social en nuestras ciudades sin fuentes cotidianas de imaginación en nuestros espacios públicos?
- ¿Cómo podremos hacerlo si no ofrecemos a las niñas y los niños escenarios donde puedan construir imaginarios amables sobre su ciudad?
- ¿Cómo imaginas tú una ciudad que te cuenta?

REFERENCIAS

- Anidare Company. (2019). *Criterios de diseño de espacios públicos con enfoque de primera infancia* [manuscrito inédito]. Lima, Perú.
- Anidare Company. (2022). *Monitoreo de las intervenciones urbanas de las elb i-ii*. Anidare Company. https://drive.google.com/file/d/1rG_Louu-56hTuwaALyZRTzn_nqXo08kxb/view
- Anidare Company. (2023). *Pensando en ciudades que sostienen el cuidado y sus relaciones desde las infancias* (2.^a ed.). Anidare.
- Calmels, D. (2014). *Espacio habitado*. Homo Sapiens Ediciones.

- Center on the Developing Child at Harvard University (s. f.). *Brain architecture*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/key-concept/brain-architecture/>
- Merleau-Ponty, M. (1994) [1945]. *Fenomenología de la percepción* (J. Rivera, trad.). Editorial Planeta.
- ONU-Habitat. (2012). *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012: Rumbo a una nueva transición urbana*. Naciones Unidas. <https://unhabitat.org/sites/default/files/download-manager-files/Estado%20de%20las%20Ciudades%20de%20América.pdf>
- Sánchez de Madariaga, I. (2009). Vivienda, movilidad y urbanismo para la igualdad en la diversidad: Ciudades, género y dependencia. *Ciudad y Territorio*, XII(161-162), 581-598.
- Unicef. (2016). *Infancia y desigualdad habitacional urbana en ocho países de América Latina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-10/pdf%20Infancia%20y%20desigualdad%20habitacional%20urbana.pdf>
- Unicef. (2018). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe: Panorama 2018*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-09/20180911_unicef-nna-en-alc-Panorama2018-esp-web_0.pdf



ESPACIO PÚBLICO, APROPIACIÓN Y JUEGO JUEGOS TRANSLÚCIDOS (PONENCIA)



Fecha: sábado 19 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Fabio Lozano,
aula máxima Luis Córdoba Mariño,
Universidad Jorge Tadeo Lozano

Hora: 9:00 a. m. a 12:00 m.

Juegos Translúcidos es un proyecto colectivo que reúne diferentes disciplinas artísticas con el propósito de generar espacios de interacción e intervención espacial espontánea en el espacio público. Desde sus inicios ha buscado estrategias para hacer de las imágenes un juego dinámico e impactante a partir de la creación análoga, en vivo, de fondos, dibujos articulados, efectos visuales y apropiación e intervención espacial.



Colectivo Juegos Translúcidos durante la presentación de su ponencia.

Hemos compartido esta iniciativa desde hace doce años, y con ella hemos llegado a diversos escenarios en el campo y la ciudad. Proponemos, al anochecer, vivir una experiencia inesperada de juego en las calles del barrio, en el parque zonal o en la oscura plazoleta por donde transitamos cada día, sin olvidar la cotidianidad por un instante.



Colectivo Juegos Translúcidos durante la presentación de su ponencia.

Invitamos al transeúnte o habitante a descubrir el lenguaje audiovisual y a reconocerse como un ser creativo, a liberarse de prejuicios sociales para vivir el arte fuera de los espacios comúnmente establecidos, como la galería, el museo o el teatro.

Por esta razón llevamos a cabo intervenciones participativas en el espacio público,

desarrollando estrategias de creación audiovisual y apelando a la recursividad y la creación colectiva, para lo cual empleamos tanto tecnologías obsoletas como herramientas lúdicas, creamos contenidos audiovisuales interdisciplinarios, estimulamos la creatividad y procuramos fortalecer el dinamismo social. Todo esto se alimenta, desde la raíz, desde la infancia.

Quisimos compartir nuestra experiencia con otros artistas, docentes, gestores y demás asistentes a la jornada de ponencias, para lo cual nos basamos en los aprendizajes que nos han permitido asumir este proyecto artístico como un proyecto de vida.

LA MEMORIA DE LA IMAGINACIÓN

Estimular el imaginario mediante la construcción de narrativas visuales y sonoras es una estrategia de enseñanza contundente que promueve el gusto con la intención de proponer el uso de la libertad creativa. De esta manera se genera una experiencia viva, real, tangible y sensible basada en el aprendizaje.

RETOMAR TECNOLOGÍA OBSOLETA

Retomamos esta tecnología, como los retroproyectores de transparencias y sonido *foley* en vivo, porque reconocemos el potencial de los objetos en desuso, especialmente por la sencillez de su diseño y porque valoramos sus ventajas, como su óptica, que tiene características sorprendentes: buena definición de imagen, nitidez de colores y formas, potencial creativo, facilidad para proyectar en grandes superficies arquitectónicas, etc.

Ha sido para nosotros una rica exploración y valoramos sus constantes posibilidades creativas. Compartimos, así, con los niños y



Proyección audiovisual *Simbiosis*.
Agrupación Juegos Translúcidos.

niñas, otros modos de hacer que nos hablan del pasado y, al tiempo que cuestionan el presente, nos invitan a asumirnos como protagonistas en la construcción de audiovisuales en vivo, lo que nos permitirá desarrollar habilidades comunicativas mediante el lenguaje audiovisual, las artes escénicas y la apropiación del espacio público como escenario.

EL ESPACIO PÚBLICO NOCTURNO COMO ESCENARIO DE ENCUENTRO

Conseguir que las infancias actuales vivan la noche es un reto, debido a las escasas dinámicas que se encuentran en la oferta cultural, el diseño obsoleto de las ciudades y la percepción de inseguridad y miedo que reina en ellas. Por esta razón es importante apropiarse del espacio que se habita, para transformarlo y romper las barreras invisibles que muchas veces se establecen en silencio.

ENFOQUE PARTICIPATIVO ESPONTÁNEO

Este enfoque de Juegos Translúcidos busca fortalecer el vínculo *con* el espacio que se habita y *entre* las personas que lo habitan, para, de esta forma, propiciar encuentros intergeneracionales vecinales en las calles, los parques y el barrio. Es una estrategia para mantener vivo el tejido social y generar espacios de libre expresión, que fomenten el reconocimiento del otro para escucharlo y valorarlo.

Para nosotros, la colectividad, como elemento indispensable en la creación artística experiencial dirigida a las infancias, es la voz de un lenguaje que nos invita a comunicarnos mediante el juego, la escucha, la contemplación y la espontaneidad.



Proyección audiovisual *Simbiosis*. Agrupación Juegos Translúcidos.

CONVERSATORIO ENTRE LA REVISTA MAVAE Y LOS PROGRAMAS CREA Y NIDOS (RELATORÍA)



Fecha: miércoles 16 de octubre de 2024

Lugar: Auditorio Rogelio Salmona,
Fondo de Cultura Económica

Hora: 2:30 p. m. a 5:00 p. m.

El conversatorio fue moderado por Alejandro Cárdenas, responsable general del Programa Nidos y editor de la última publicación (n.º 19) de la revista *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas (Mavae)*, autor del editorial de la misma, “Arte e infancia: Una sartén sin mango”, en diálogo con María Fernanda Henao, acompañante del equipo de Investigación y Gestión del Conocimiento del Programa Crea; Sara Fonseca, bailarina de danza contemporánea, docente y directora de la revista *Mavae*, y Juliana Atuesta, directora de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Javeriana y autora de uno de los artículos de la revista.

El conversatorio discurrió alrededor del n.º 19 de los *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, revista de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana (Cárdenas, 2024). En este encuentro, las panelistas se centraron en tres de las secciones que componen el artículo editorial: “Sartén quemada: Caos, error, improvisación

y salvajismo en Bogotá”; “Sartén en el baño maría: Escuchar a las primeras infancias desde el arte”; “Sartenes en cacerolazo, infancias y resistencias en América del Sur”.

En este volumen de la revista, los autores que en él tomaron parte hicieron una apuesta por pensar la relación entre arte e infancia, no solo considerando las normativas que sustentan su pertinencia, sino a partir de una observación cuidadosa y afectiva, en el marco de sus propias experiencias, de su relación directa con niñas y niños mediante la práctica artística y la experiencia con los lenguajes artísticos.

En sus palabras, es posible identificar las tensiones que surgen del encuentro entre las expectativas sociales relativas a las niñas y los niños y las ansias de control sobre sus modos particulares de ser y hacer en el mundo; entre el espacio de libertad y creatividad en que se dan la práctica artística y las experiencias con los lenguajes artísticos y la mirada crítica a las maneras en que, convencionalmente, los adultos nos hemos aproximado a las infancias.

Con el fin de involucrar a los asistentes en el diálogo, se propuso que sus preguntas fueran planteadas en aviones de papel para ser lanzadas en el momento en que lo consideraran oportuno.

“Artes e infancia: Una sartén sin mango” cuestiona el lugar en el que las instituciones se piensan, y en el practican, tanto el cuidado como la formación de la infancia, espacios en los que también sucede la educación artística. Aunque es pertinente reconocer y resaltar la potencia de los ejercicios de formación emprendidos con mediación del arte, también es vital considerar los problemas y dilemas que emergen de la relación entre el adulto-artista-formador y las niñas y niños con quienes trabaja. Precisamente, Alejandro

Cárdenas, quien fungió como editor invitado, comentó que la metáfora de *una sartén sin mango* se refiere al riesgo implícito en esa relación: guiones, planeaciones, metodologías y manos expertas pueden quemarse; las cosas pueden salirse de control, situaciones que conducen no solo a una situación de caos o frustración, sino también a la maravillosa emergencia de las singularidades de creación, deseo y participación de los niños.

Así, las secciones abordadas a lo largo del conversatorio nos invitan a pensar en la complejidad encubierta en la decisión de jugar con fuego, de arriesgarse a entrar en el territorio de la infancia por medio del arte o, si se prefiere otra perspectiva, de acompañar el ingreso de la infancia al territorio del arte.

“Sartén en el baño maría” nos habla de la atención, la disposición y la escucha; “Sartén quemada” es la evidencia del caos, el salvajismo, la crisis, la frustración y el desaliento, características propias del quehacer con el carácter indómito de las infancias, así como la urgencia de creatividad e improvisación que estas demandan; “Sartenes en cacerolazo”, por su parte, establece una reflexión acerca del lugar de las niñas y los niños que observan y participan en procesos de resistencia en América del Sur, mediante la movilización y la protesta en contextos de injusticia y violencia, sin dejar de reconocer que las infancias son también actores políticos que viven en medio de crisis locales y globales cuyos alcances trascienden fronteras geográficas, acortan distancias culturales y convocan humanidad.

DE SARTENES EN EL BAÑO MARÍA

Juliana Atuesta enfatizó en la necesidad de escuchar a las infancias, pues la escucha, siguiendo a Cabrejo (2024), permite la

aparición del otro. La escucha no se restringe a los oídos: es observación y lectura de gestos, de cuerpos y palabras, de silencios y pausas, de todo aquello a lo que las niñas y los niños acuden para expresarse. ¿Qué nos quieren decir? Los lenguajes artísticos nos ayudan a navegar en esa desjerarquización de los dominios del lenguaje verbal, lo que nos permite una aproximación más amplia, menos unívoca a las infancias.

Aunque la adultez es un rango de edad en el que la infancia parece perdida —Juliana nos da el ejemplo de la amnesia infantil en que se clausura el acceso al grueso de memorias de los primeros años de vida—, escuchar a las niñas y los niños nos muestra que, de algún modo, aún podemos habitarla y que la posibilidad del juego —lenguaje por excelencia de la infancia— permanece latente. Juliana compartió una pregunta de gran envergadura que hizo a sus hijos, ¿Por qué existes? Con ligereza y brevedad, uno de ellos respondió: “Mamá, nací como invisible, o sea, era invisible, y aparecí poquito a poquito”. Así, a partir de una sola pregunta se nos plantea que incluso el pensamiento humano es objeto lúdico, y se pone de presente el placer generado por la percepción sensorial, la imaginación y la creatividad.

María Fernanda retomó la metáfora del baño maría para describir los procesos de educación artística Crea: una cocción lenta, paciente y cuidadosa donde la escucha ayuda a disponerse al encuentro con el otro y con aquello que sabe, siente e imagina, para aprender de ese encuentro, para crear a partir de allí. Esta escucha es una práctica que se cultiva de manera sensible en Crea. Por eso, escuchar es también disponerse a dialogar con los tiempos de la infancia, en su mayoría, un ahora expandido, desbordado, como dice Alejandro, opuesto a las “prerrogativas

de un futuro" y a la inmediatez que tantas veces exigen los procesos de formación.

En relación con esto último, Sara Fonseca hizo referencia a *Vestigios nobles*, obra de Alberto Lozada sobre la que se habla en una de las secciones de la revista (Lozada, 2024). Alberto es artista interdisciplinar que vincula su práctica a la infancia desde hace varios años, indaga en el uso de residuos orgánicos como pulpas, semillas o fibras vegetales para luego, a partir de un proceso meticuloso, sosegado y de una curiosidad profunda por ellas, transformarlas en polvo, tintura o tejidos que compondrán espacios instalativos hechos para ser explorados de modo autónomo por las niñas y los niños, quienes son capaces de percibir la dedicación y la delicadeza de esos restos. Allí no hay afán, solo permanencia y entrega a un estado de escucha.

Juliana afirma que en la escucha surge la pregunta que trae consigo algunas respuestas, pero sobre todo la filosofía, que es la permanencia en la pregunta que, en el mundo de los niños, está siempre acompañada de la fantasía. Escuchar al niño —y tal vez al mundo— implica poner en tela de juicio nuestras certezas de adulto, incluyendo aquellas relacionadas con el éxito de nuestra práctica. La *cocción lenta* no nos exime de la incertidumbre.

DE SARTENES QUEMADOS

El segundo momento de la conversación abordó el desborde de la experiencia con los lenguajes y la práctica artísticos con la niñez. El sartén quemado aparece, pues, como metáfora del fracaso en los procesos, de aquello que no funciona, del error inevitable; es acaso el drama ocasionado por la acción del niño que cuestiona lo planeado, el orden y las formas en que se esperaba

que ocurrieran las cosas y que hace de antesala al caos, ese desborde causado por la expresión de singularidades que comparten un espacio. Todo esto —la vuelta de sartén, la quemazón, el control que se escapa— son, sin embargo, oportunidades de emergencia de la pluralidad, de apertura y alianza con la misma.

Aquí son claves la improvisación y la creación colectiva, espacios porosos y flexibles que admiten el error y el fracaso como parte de la experiencia que es aprender, pero también enseñar. Todos aquellos implicados en el proceso de formación artística estamos a la deriva que la presencia del otro nos propone, una situación que en su contingencia constante exige desarrollar estrategias que nos permitan responder, acompañar, cuidar y potenciar los procesos, algo que se convierte en un reto en medio de la tensión generada entre caos y la necesidad —¿o el deseo?— de control. Entonces, son pertinentes la escucha y los acuerdos que se puedan pactar para que este juego de creación conjunta y compartida exista.

El caos como concepto se refiere a lo impredecible. En la experiencia que compartió Juliana, dada en el marco de la trayectoria del proyecto Danza Contexto, el acontecer real del caos pone en peligro el futuro planeado en los procesos de formación (las prerrogativas del control), para dar lugar a una manifestación colectiva en la que se logran determinar talentos y liderazgos en el grupo, ideas y acciones auténticas.

Frente a esto, Alejandro Cárdenas planteó que el fracaso, fruto del caos en la experiencia, permite considerar qué sucede cuando no pasa nada de lo que estaba planeado, cuando no quedan productos ni huellas físicas aparte de las experiencias de las niñas y niños. En el caos surgen las hipótesis, pues

él posibilita la invención, la imaginación, la exploración y el encuentro. Pero, se preguntó Alejandro, ¿cuánto tiempo podemos contemplar algo? ¿Cuánta certeza somos capaces de ceder para escuchar al otro? Así se remitió al Programa Nidos, cuyo propósito artístico-pedagógico no es instaurar verdades, sino crear ambientes, dispositivos y experiencias para que los niños y niñas logren algo en lo que él fue enfático: *hacer lo que les dé la gana*, algo que no es fácil ni obvio. Se trata de propiciar espacios —caóticos o no— que permitan seguir el deseo de uno mismo, los llamados de “la curiosidad, el asombro, la exploración, el juego”, que es donde empieza a cultivarse el caos, pues de manera sincrónica, los niños emprenden su aventura personal de hacer lo que les da la gana. No obstante, existe también la posibilidad maravillosa de que las ganas se encuentren, se emparenten, se acompañen y obren en colectividad. Surgen así *las ganas de hacer con el otro*.

Alejandro observó que el sistema educativo mantiene esas ganas a raya: los niños no pueden estar haciendo lo que quieran; los niños hacen lo que el docente diga, que a su vez es eso que el sistema le pide al docente que haga. El escenario escolar es un campo de lucha tremendo en el que la experiencia del caos, ese fenómeno en que los niños se permiten hacer algo distinto, es una oportunidad de subversión que, sin embargo, requiere de un adulto que escuche distinto, y que también sea capaz de seguir sus deseos y acompañar los deseos de los otros sin necesidad de controlarlos. El límite de esto es, por supuesto, el cuidado del otro y el respeto que se le profesa.

En el Programa Crea, el sartén quemado no es un accidente, sino una representación de los procesos de formación y creación de

los participantes, donde el error es un elemento que está presente en estos procesos. Esta aproximación resuena con la idea de-leuziana de la deriva integrada en la perspectiva artístico-pedagógica de Crea. María Fernanda, presentó el video *El joven Vincent* (Canal Crea Idartes, 2023), creado por niñas y niños en el

marco del programa Crea, explicó que en estos espacios de formación, articulados

con distintos escenarios educativos y culturales, se busca celebrar la identidad de las niñas y niños sin perder de vista el crear y habitar en colectivo, e hizo énfasis en el reto que esto significa por la tensión entre la individualidad y la comunidad, el consenso y el disenso, el encuentro y el desencuentro. Paradójicamente, en esa interacción —conflictiva o armónica— que tiene lugar al construir y cocrear con los demás, se genera sentido de comunidad, de pertenencia a un territorio y una cultura. En ese momento, las niñas y los niños son también protagonistas, agentes de preservación de tradiciones, pero también de transformación.

DE SARTENES EN CACEROLAZOS

María Fernanda trasladó la mirada a la práctica artística que se vincula de manera crítica con el entorno social de niñas y niños. Puso como ejemplo el proyecto editorial *Membrana 3: Sentir colectivo* (Crea, 2021). Una de sus secciones compila textos e ilustraciones de niñas y niños de entre los seis y los diez años, participantes en los procesos de formación del área de literatura del Crea. Su tercera edición, centrada en el estallido social, incluye un ejercicio colaborativo del colectivo Letras con Sueños de la localidad de Kennedy. Por medio de la creación escritural, sus

autores se asumieron como observadores y actores de cambio social y político.

Con este ejemplo nos trasladamos a la última sección del conversatorio, en que se evidencia la participación de la niñez en prácticas de protesta y resistencia por medio del arte. Juliana, planteó que atender las miradas y las voces de niñas y niños que se manifiestan en medio de contextos de violencia, injusticia y desigualdad nos lleva a desestereotipar la infancia, ligada culturalmente a la ternura, la inocencia, la falta de agencia, y que por lo mismo ha sido instrumentalizada, como el arte, por el mercado y la política.

Son, entonces, necesarios espacios de reivindicación de la infancia y del arte para/ con la infancia, y para lograrlos hay que partir de una investigación rigurosa, pero también crítica, sensible y comprometida con la participación efectiva de niñas y niños en la construcción de la comunidad. De esta manera se invita que, en vez de establecer guiones concluyentes y pedagogizantes, como dice Juliana, “llenos de moralejas y soluciones fáciles”, de voces agudas y estéticasedulcoradas, apelemos a la complejidad y el misterio de la infancia, para dar lugar a narrativas más ricas, pero que también exijamos recursos que estén a la altura del trabajo con la infancia.

Alejandro terminó exponiendo algunos de los artículos que incluyen el apartado, e hizo un abrebocas de cada uno. Empezó con el trabajo de Alicia Vega, investigadora audiovisual chilena que, durante la dictadura, en los setenta, trabajó con niñas y niños en una suerte de cine foro y en talleres de creación cinematográfica, que le permitía no solo exponer las propiedades técnicas y disciplinares del medio cinematográfico, sino también acceder a los relatos y las preguntas de esos niños que luego se convirtieron

en productos audiovisuales y acciones públicas de protesta y exigencia de justicia.

También hay un artículo de Lygia Bojunga, pionera de la literatura infantil, que con su obra *La bolsa amarilla* sitúa al lector en el contexto del Brasil de los setenta, y plantea una acción de resistencia sutil valiéndose de la poesía, el juego y la palabra que no nombra directamente, sino que dibuja contornos. Así, Bojunga toca temas como el feminismo, el asesinato, la violación, la hegemonía, el colonialismo y el patriarcado, mediando con la metáfora, el subtexto y el silencio, al tiempo que da espacio a que los niños se hagan sus propias ideas y emitan sus propios discursos en torno a la crudeza de la realidad.

Finalmente, Alejandro presentó a la agrupación de teatro Yuyachkani, del Perú, cuyo trabajo aborda la memoria y el olvido de las culturas incaicas, enriqueciendo así los imaginarios y las narrativas de niños y niñas, que se ven constantemente asediados por relatos únicos que dan cuenta de cómo debe ser, no solo la infancia, sino también la cultura. Volviendo a la tradición oral y las estéticas de los pueblos originarios del Perú, Yuyachkani cuestiona el adultocentrismo, el eurocentrismo y la globalización, a la vez que acerca a las niñas y los niños a la riqueza de estos acervos culturales por medio del juego y la experiencia estética, y también motiva a la creación de nuevas historias que surgen de la propia voz de las infancias.

VUELOS DE PREGUNTAS

La ronda de preguntas y comentarios comenzó con Evelio Cabrejo, quien participó en el conversatorio como espectador. Él subrayó, desde su perspectiva como lingüista, cuán fundamental es la escucha para la

creación de experiencias con la primera infancia. Explicó que, desde su gestación, el bebé es sensible a la música de la voz, a la prosodia de la lengua, a los ritmos cardiacos y de marcha de la madre que lo lleva en su vientre. De ahí que, cuando el niño nace, ya tiene una vieja relación con la voz y el ritmo, y la utiliza para construir su pensamiento, un juego de distinciones de tonalidades e intensidades que perdura durante toda la vida. La escucha, nos recordó Evelio, nos hace existir; cuando escuchamos a un niño y reconocemos su existencia y la manera en que su presencia nos afecta, generamos un eco que se convierte en diálogo. En ese sentido, invitó a establecer relaciones más horizontales, a crear en eco con lo que el niño está viviendo y a entrar en un reconocimiento recíproco que nos permita “sostenernos recíprocamente en la alegría y el sufrimiento de la existencia”.

Un avioncito de papel que llegó desde el público planteó una pregunta por estrategias para abrir la escucha en la institucionalidad. A ello, Alejandro respondió que para el Programa Nidos, y en línea con la intervención de Cabrejo, es vital escuchar lo que los niños tengan que decir con sus lenguajes particulares, pues no es suficiente incluirlos en imágenes; también hay que dar lugar a la diversidad, entender que no todos son iguales y tener en cuenta una perspectiva territorial, contextual.

Juliana opinó que era una pregunta difícil, porque requería de una acción que ablandara un espacio rígido en su estructura. En esa dirección, se preguntó qué tanto participan los niños en la institucionalidad, es decir, cuáles son las instancias que dan espacio a sus voces. María Fernanda afirmó que en Crea se aspira a que exista una polifonía que incluya tanto las perspectivas de

los artistas formadores como las de los niños y niñas involucrados en los procesos.

Sara reflexionó sobre la manera en que se manifiestan esas preguntas existenciales de la infancia en torno al amor, la muerte, la soledad, etc., en las prácticas artísticas, de modo que sus sentires y su capacidad de razonar no sean subestimados, sino, por el contrario, sean tenidos en cuenta. Por ello, planteó la defensa de la propia infancia como un espacio social y político supremamente valioso.

El conversatorio cerró con la intervención de algunas artistas comunitarias del Programa Nidos, que no solo advirtieron del peligro de los supuestos prejuiciosos sobre la infancia, sino que también denunciaron el lugar privilegiado que tienen ciertos tipos de pensamiento y comportamientos centrados en la certeza o la apariencia que invalida los modos de pensar y actuar de las niñas y los niños. Gracias al trabajo con los niños, una de ellas confesó haber comprendido la importancia de ponerse a su altura, de legitimar su sabiduría, su curiosidad, sus preguntas y su potente posición, pese a encontrarse del lado del no saber.

Para finalizar, se ofrecieron algunos relatos como muestra del saber de los niños. Uno de ellos refería el caso el de una niña de seis años que le comentó a su madre que escuchaba una voz en su cabeza mientras caminaba; la voz apostaba que cogería, por un lado, y ella, que cogería por el otro. “Y adivina quién gana... Pues yo”, decía la niña, evidenciando lo maravilloso del pensamiento humano en la infancia y la emergencia del diálogo con uno mismo, de la lógica y la fantasía.

REFERENCIAS

Cabrejo, E. (2024). *Oralidad y desarrollo global de las niñas y los niños* [ponencia].

- Bienal Internacional de Artes para la Infancia de Bogotá. Instituto Distrital de las Artes.
- Canal Crea Idartes (12 de diciembre de 2023). El joven Vincent [archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=Ei2o--34eYY>
- Cárdenas, A. (2024). Arte e infancia: Una sartén sin mango. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 19(2), 8-15. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/issue/view/1663>
- Crea (2021, junio). *Membrana 3: Sentir colectivo*. crea.gov.co/wp-content/uploads/2021/06/Membrana_03_paro_final.pdf
- Lozada, A. (2024). Vestigios nobles. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 19(2), 208-218. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/issue/view/166>



CAPÍTULO 2

TALLERES: REFLEXIÓN TEÓRICA Y EXPERIMENTACIÓN PRÁCTICA EN LAS ARTES PARA LAS INFANCIAS

En el marco de las actividades propuestas en el componente académico de la Bienal, los talleres emergieron como un espacio de convergencia entre la reflexión teórica y la experimentación práctica. Esta sección del componente académico no solo buscó consolidar un puente entre el conocimiento especializado de los invitados y las inquietudes de los participantes, sino que también se planteó como un laboratorio vivo en el que el diálogo interdisciplinario permitió desdibujar las fronteras entre el discurso académico y la creación artística. Estos

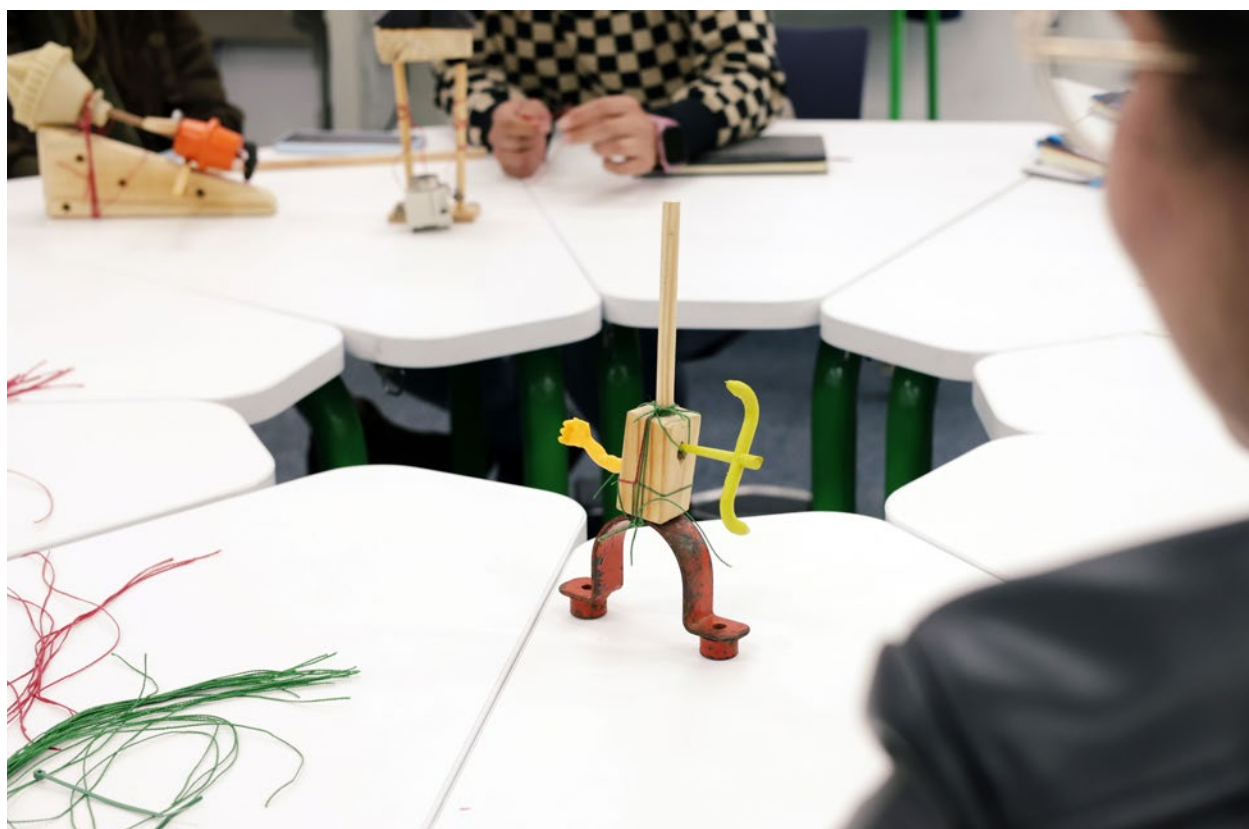
espacios se convirtieron en catalizadores de transformación de imaginarios, pues pusieron en evidencia nuevas formas de habitar la realidad teniendo en cuenta la mirada de las infancias, al tiempo que ofrecieron a sus asistentes herramientas para desafiar paradigmas tradicionales de enseñanza y creación.

Los talleres no se limitaron a transmitir técnicas o conceptos predeterminados, sino que priorizaron el aprendizaje situado y el intercambio horizontal, al tiempo que los expertos facilitaban procesos en los que el *saber hacer* se entrelazaba con preguntas críticas

sobre el rol de la experiencia y la práctica artística para, con y en las infancias: ¿cómo construir prácticas artístico-pedagógicas que respeten e incluyan la agencia creativa de niñas y niños? ¿De qué modo los lenguajes artísticos pueden ser herramientas capaces de garantizar los derechos culturales de las infancias? Estos interrogantes guiaron sesiones que combinaron ejercicios lúdicos y creativos, reflexiones colectivas y análisis de casos que posibilitaron posicionar a los participantes como cocreadores de conocimiento.

En esta sección se expone apenas una síntesis general de las experiencias vividas en los talleres, sin ahondar en sus particularidades. Su propósito es despertar en el lector el

interés por explorar con mayor profundidad las herramientas prácticas que los invitados compartieron, vinculadas con los lenguajes artísticos y las infancias. El material aquí reunido busca, ante todo, evidenciar cómo el legado de la Bienal trasciende la inmediatez para sembrar curiosidad y motivar la indagación activa sobre aquellas metodologías que integran teoría y práctica artística como pilares fundamentales, e invita a repensar las diversas formas de participación de las infancias en el mundo. Asimismo, convida al lector a investigar y profundizar en estas propuestas para que se pregunte cómo replicar, adaptar o cuestionar estas metodologías en su propio contexto.



¿Qué dicen los niños? Sesión del 16 de octubre de 2024.



¿Qué dicen los niños? Sesión del 16 de octubre de 2024.

TALLER “¿QUÉ DICEN LOS NIÑOS?”

Tallerista: Gandhi Piorski

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: Presentar producciones infantiles construidas a partir del trabajo de escucha en diversas regiones de Brasil, observando y analizando su

contundencia y fuerza estético-pedagógico desde perspectivas fenomenológicas, simbólicas y subliminales. Esta reflexión fue el ejercicio inspirador del trabajo en el taller, de libre expresión, en el que los participantes experimentaron al esculpir con objetos. El ejercicio permitió un acercamiento reflexivo sobre el uso de los materiales. Se destacó la importancia de la elección de materias y materiales que evocaran las fuerzas más profundas del niño.

TALLER “LIBERANDO LA CREATIVIDAD INFANTIL A TRAVÉS DE LA MÚSICA, LA NARRACIÓN DE HISTORIAS Y OTRAS FORMAS DE ARTE”

Tallerista: Beatriz Illari

Fecha: 17 y 18 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: Utilizando la música, la narración de historias y el aprendizaje basado en proyectos como puntos de partida, este taller se involucró en una amplia variedad de actividades musicales y artísticas para liberar la creatividad colaborativa y crear un producto artístico colectivo. Durante el primer día se participó en una serie de ejercicios musicales exploratorios que involucraron movimiento, canto, percusión corporal y creación de sonido, con el fin de liberar ideas creativas y unión en el grupo de participantes. El segundo día se trabajó en la creación de un proyecto grupal colectivo utilizando música, narración de historias y otras formas de arte. Se concluyó con una reflexión sobre el proceso creativo, el producto y cómo estos pueden ser adaptados y aplicados en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje.



Liberando la creatividad infantil por medio de la música, la narración de historias y otras formas de arte. Sesión del 18 de octubre de 2024.

TALLER “FACILITACIÓN INCLUSIVA EN DANZA: GUIANDO GRUPOS DE PERSONAS JÓVENES CON Y SIN DISCAPACIDAD EN EL PROCESO DE CREACIÓN COREOGRÁFICA”

Tallerista: Alex McCabe

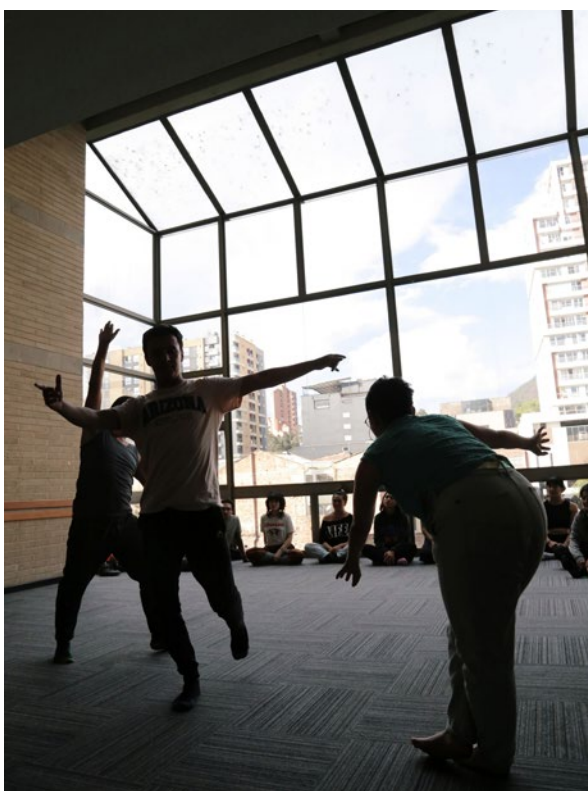
Fecha: 18 y 19 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: Analizar y experimentar estrategias de creación corporal inclusiva, a partir de un enfoque basado en diseño universal y relevancia personal, para identificar y superar barreras de acceso en el trabajo artístico-pedagógico con jóvenes. Mediante ejercicios prácticos, discusiones grupales y reflexiones críticas, se buscó:

1. Explorar metodologías de calentamiento físico adaptables a diversas necesidades
2. Examinar colectivamente los desafíos en la aplicación de estos enfoques
3. Desarrollar herramientas para abordar obstáculos en contextos educativos y artísticos
4. Reflexionar sobre las implicaciones políticas de la creación inclusiva con jóvenes

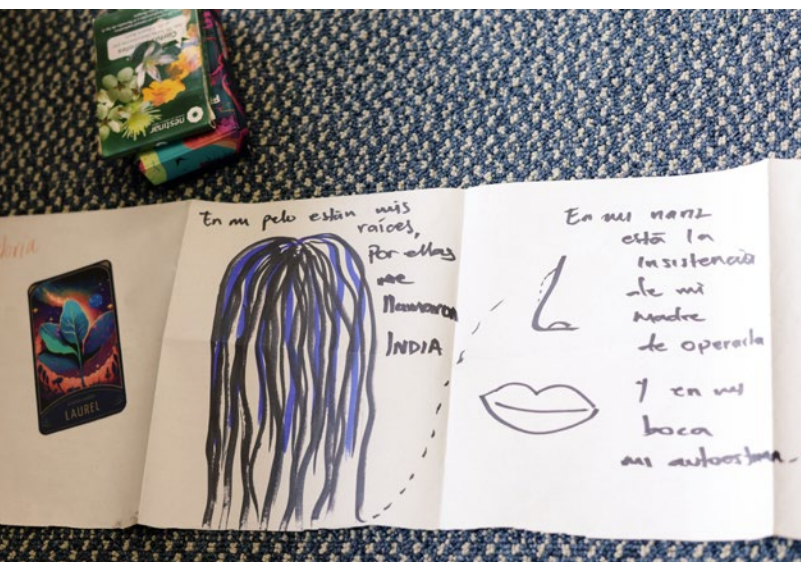
El taller combinó práctica corporal, análisis de casos y debate conceptual, con especial atención a la participación de personas con y sin discapacidad.



Cuerpos en movimiento. Sesión del 18 de octubre de 2024.



Ir juntos sin ir igual. Sesión del 18 de octubre de 2024.



| *Cuerpo indómito. Sesión del 19 de octubre de 2024.*

TALLER “CUERPO INDÓMITO”

Tallerista: Bárbara Pohlenz de Távira

Fecha: 17 y 19 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: Este taller fue un tejido que invitó a explorar estas preguntas: ¿cómo estoy viviendo? ¿Quién soy o estoy siendo? Si mi cuerpo hablara, ¿qué elegiría contar? Estas reflexiones se acompañaron de ejercicios de sensibilización, autopercepción, dinámicas lúdicas, exploración con el espacio y creación de textos, con el objetivo de detonar imágenes que invitaran a explorar la cartografía desde lugares de cuidado. El taller fue un proceso que propuso rutas de investigación mediante el autoconocimiento y la reflexión, para desarrollar prácticas de cuidado y creatividad que permitieran

reconocer la relación que tenemos con nosotros mismos y con el entorno, algo que se hizo transitando los territorios de las artes participativas, procesos de movimiento y exploración sensorial. Asimismo, fue una invitación a abrazar y habitar nuestra diversidad y nuestras contradicciones.

TALLER “EXPLORAR OBRAS CLÁSICAS UNIVERSALES PARA LAS INFANCIAS”

Tallerista: Els Vandell y Nuria Aranibar, del teatro La Plaza

Fecha: 18 y 19 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: El taller exploró los grandes clásicos del teatro universal y su adaptación para público infantil, haciendo especial énfasis en los principios de accesibilidad, inclusión y sostenibilidad escénica.



Proyección del montaje de *Hamlet* en el teatro La Plaza. Sesión del 19 de octubre de 2024.

TALLER “JUGUETORÍA: DISEÑO DE OBJETOS, ESPACIOS Y EXPERIENCIAS DE JUEGO”

Tallerista: Sara San Gregorio

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Fondo de Cultura Económica, Centro Cultural Gabriel García Márquez

Objetivo o tema del taller: Diseñar y construir invitaciones al aprendizaje y al juego a partir de una colección de piezas de construcción. En esta propuesta marco se evaluaron metodologías de observación y documentación de los procesos de exploración y descubrimiento de cada niña o niño que entraba a un juego y construía

su propio itinerario de investigación. El espacio fue una formación práctica y lúdica apoyada con teoría y documentación de apoyo para el desarrollo. El primer día se abordó la teoría del proceso de diseño de las piezas de la colección, las instrucciones y los objetivos de aprendizaje. Esta jornada abarcó los esquemas de juego autónomo y los detalles que lo enriquecen. Para esto se generó un ejercicio práctico centrado en la creación de “rincones”, la construcción y presentación del material. El segundo día se basó en la observación y documentación del juego, y posteriormente se hizo un ejercicio práctico sobre la elaboración de un cuaderno de evaluación (juego espontáneo) y su socialización.



Juguetoría: Diseño de objetos, espacios y experiencias de juego. Sesión del 16 de octubre de 2024.



Participantes en la sesión del 16 de octubre 2024.

PLACEMAKING PARA LA PRIMERA INFANCIA "HUELLAS Y VOCES EN NUESTROS BARRIOS: ECOSISTEMAS OLFATIVOS"

Tallerista: Patricia Quevedo y Andrea Loyola, de Anidare

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: El taller tuvo como propósito principal dar a conocer los fundamentos teóricos y criterios prácticos sobre las instalaciones efímeras como herramientas educativas para crear espacios lúdicos, replicables y de alto impacto, capaces de acoger las voces y expresiones de las infancias en el entorno urbano.



Construcción de arquitectura habitable.
Sesión del 16 de octubre de 2024.



| Creación colectiva audiovisual experimental. Sesión del 16 de octubre de 2024.

TALLER “CREACIÓN COLECTIVA AUDIOVISUAL EXPERIMENTAL”

Tallerista: Juegos Translúcidos

Fecha: 16 de octubre de 2024

Lugares: Universidad Jorge Tadeo Lozano y Museo Nacional

Objetivo o tema del taller: Abordar la creación audiovisual análoga experimental interdisciplinar empleando tecnología obsoleta, en este caso, retroproyectores de transparencias. Con estos elementos se buscó la

animación del dibujo articulado, elaborar texturas y paisajes proyectables, juegos de luz y opacidad, y efectos ópticos. Los proyectos estuvieron acompañados de la producción en vivo de sonido *foley* y la exploración con juguetes y objetos usados para crear paisajes sonoros que complementaran la experiencia audiovisual. En el producto final se estimuló el apoyo mutuo entre los integrantes del grupo participante y, como cierre del laboratorio, se propició una puesta en escena colectiva sobre la fachada del Museo Nacional.



Objetos cotidianos usados como recursos narrativos. Sesión del 16 de octubre de 2024.



Diseño de títeres. Sesión del 16 de octubre de 2024.

"TRANSFORMANDO OBJETOS: TALLER DE TÉCNICAS DE TÍTERES"

Tallerista: Sector de títeres

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: El taller permitió que los participantes exploraran diversas técnicas de manipulación y elaboración de títeres. Se les brindaron herramientas tanto prácticas como conceptuales para su creación y animación.



Mediaciones metodológicas en danza inclusiva para infancias diversas. Sesión del 18 de octubre de 2024.

TALLER “MEDIACIONES METODOLÓGICAS EN DANZA INCLUSIVA PARA INFANCIAS DIVERSAS”

Tallerista: Laura Toro y Lorena Lozano, de la compañía ConCuerpos, Danza Inclusiva

Fecha: 18 y 19 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: Compartir pausas y prácticas de movimiento descritas en el libro *Incluyendo al cuerpo*, de ConCuerpos, Danza Inclusiva, por posibilitar la exploración en danza con infancias diversas.



Música para no músicos: Estrategias de mediación de lectura por medio de expresiones artísticas. Sesión del 16 de octubre de 2024.

TALLER “EL CUERPO Y SU POTENCIAL CREATIVO”

Tallerista: Compañía Los Fi

Fecha: 18 y 19 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: Explorar e integrar el cuerpo en las siguientes potencialidades creativas: como instrumento musical, a partir de sus posibilidades de movimiento, sus formas de expresión emocional y su capacidad colectiva para crear. Al finalizar el taller, cada participante contó con herramientas y juegos corporales que le permitieron ampliar su potencial artístico, creativo y profesional.

TALLER “MÚSICA PARA NO MÚSICOS: ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN DE LECTURA A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS”

Tallerista: Silvia Valencia, de Cuento Cantao

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: El objetivo de este taller fue evidenciar el papel de la música como uno de los principales lenguajes de la primera infancia, y su articulación con la lectura de literatura infantil en formatos multimodales para propiciar el disfrute del lenguaje y potenciar la capacidad creativa de los niños. Para ello se brindaron

herramientas a bibliotecarios y promotores de lectura no músicos, que tienen la tarea de acompañar a niñas y niños de la primera infancia en sus primeros encuentros con el lenguaje escrito. Se les presentaron juegos con rimas, canciones participativas enfocadas en el aspecto semántico, parodias, transformación de piezas tradicionales, ejercicios rítmicos y bases de notación musical, entre otros materiales. La propuesta buscó demostrar que, más allá de cobrar consciencia sobre la importancia de los diversos lenguajes artísticos, es necesario promover en el mediador la formación y adquisición de competencias en ellos, con el propósito de potenciar su uso. De esta manera, a los asistentes se les presentaron propuestas de agrupaciones musicales nacionales, como las de Tu Rockcito, las productoras La Mar Media y Canto Alegre, y también de artistas internacionales, que incluyeron canciones y juegos propicios para experimentar.



Música para no músicos: Estrategias de mediación de lectura por medio de expresiones artísticas. Sesión del 16 de octubre de 2024.



Juego y escena. Sesión del 16 de octubre de 2024.

TALLER “JUEGO Y ESCENA”

Tallerista: Eugenio Tadeu y Reginaldo Santos, de Serelepé

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano

Objetivo o tema del taller: El taller ofreció una experiencia práctica para que los participantes exploraran en juegos escénicos y musicales como base para crear escenas breves.

TALLER “MATERIA Y PERSONAJE: CIENTO CAMINOS ENTRE LO PLÁSTICO Y LO ESCÉNICO”

Tallerista: Lúcida Hecha a Mano

Fecha: 17 y 18 de octubre 2024

Lugar: Centro Cultural Gabriel García Márquez

Objetivo o tema del taller: Este taller de construcción y manipulación de personajes

a partir de materiales naturales y objetos encontrados trabajó alrededor de Buri, personaje principal de la obra ganadora de la Beca de Creación Multidisciplinar para Primera Infancia 2023, del Programa Nidos y el Programa Distrital de Estímulos, del Idartes. El taller tuvo como hilo conductor la reflexión sobre la materialidad de este personaje y la creación de personajes.



Materia y personaje: Cien caminos entre lo plástico y lo escénico. Sesión del 17 de octubre de 2024.

TALLER “JUEGA SIEMPRE”

Tallerista: Caballito de Palo Producciones

Fecha: 16 y 17 de octubre de 2024

Lugar: Centro Cultural Gabriel García Márquez

Objetivo o tema del taller: El laboratorio de creación “Juega siempre” generó un espacio de exploración artística donde los participantes revivieron sus recuerdos de infancia mediante ejercicios sensoriales y juegos simbólicos, con el propósito de reconectar con su niño interior. Esta experiencia permitió desarrollar una mirada empática y sensible hacia la primera infancia, esencial para crear proyectos auténticamente dirigidos a niños y niñas.

TALLER “EL BEBÉ COMO ESPECTADOR TEATRAL”

Tallerista: Limerencia Producciones, ganador de la Beca de Circulación de Obra Escénico Musical para la Primera Infancia-Nidos Programa Distrital de Estímulos (PDE)-Idartes

Fecha: 15 y 16 de octubre de 2024

Lugar: Centro Cultural Gabriel García Márquez

Objetivo o tema del taller: Este taller teórico-práctico se enfocó en el desarrollo de actividades vinculadas al arte, específicamente, al teatro, tomando como eje fundamental a los niños de la primera infancia. Entre los aspectos abordados se destacó la importancia del teatro en el desarrollo integral de los niños en edades tempranas. Se tomó como mecanismo la estimulación sensorial en sus diferentes formas. De esta manera se generaron estrategias que permitieron a los asistentes crear una obra teatral apropiada para niñas y niños de edades tempranas. Mediante las actividades propuestas se posibilitó la

experiencia de escribir, evaluar estrategias de estimulación, crear un personaje, jugar con la voz y, finalmente, presentar una pequeña obra en la que se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos durante el taller.

TALLER “DIME CÓMO JUEGAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES”

Tallerista: Caballito de Palo Producciones

Fecha: 15 y 18 de octubre de 2024

Lugar: Centro Cultural Gabriel García Márquez

Objetivo o tema del taller: El taller partió de un proceso de sensibilización sobre las formas particulares en que niños y niñas perciben y experimentan el mundo en sus diferentes etapas de desarrollo.



Dime cómo juegas y te diré quién eres.
Sesión del 17 de octubre de 2024.

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS DE LAS INFANCIAS



La Bienal Internacional de Artes para la Infancia, celebrada en Bogotá del 15 al 20 de octubre de 2024, fue un evento cultural dinámico que transformó la ciudad en un escenario de reflexión y creatividad alrededor de las artes y la infancia en la ciudad. Además de los espacios de naturaleza académica, durante esos seis días se desplegaron diversas actividades artísticas, como obras escénicas y musicales, exposiciones interactivas, proyecciones audiovisuales, espacios de lectura y creación sonora, así como mediaciones culturales. Estas actividades fueron especialmente diseñadas para involucrar activamente a las niñas y niños de la ciudad en un diálogo sobre el lugar del arte en su vida.

Los organizadores de la Bienal consideraron esencial involucrar a las niñas y los niños en las reflexiones sobre arte e infancia. Se buscaba conocer cómo estas expresiones artísticas son recibidas por ellos, qué imágenes, sonidos y personajes les recuerdan, qué emociones les evocan, qué les atrae más, y cómo viven ese espacio con las otras personas y lo conectan con su cotidianidad. Para lograr esto, se entablaron diálogos a su altura, para escuchar sus voces y silencios sobre lo que acababan de ver, oír y experimentar. Algunas veces, las niñas y los niños se mostraban tímidos para hablar, pero todos tenían claro que no había que apresurarlos; otras veces, las conversaciones tomaban múltiples caminos, y rápidamente quedaba evidencia



Obra *Awa y los espíritus de juego*. Agrupación Bululú, Programa Nidos.

que alguna canción, objeto, personaje, ruido o actividad les había generado un efecto de rememoración. Así, fueron apareciendo palabras que sorprendía que conocieran a su edad, repeticiones de cantos acabados de escuchar y ya aprendidos de memoria, chispas en los ojos al recordar algún momento llamativo de la obra, gestos de orgullo al enumerar sus habilidades artísticas.

Aunque, naturalmente, los registros en audio no lograron capturar las miradas, los gestos, los movimientos y saltos que acompañaron los relatos, la reescritura de sus voces permitió recoger y transmitir, mediante breves narrativas, esos mundos que fueron tomando forma en la imaginación de las niñas y los niños y que, un minuto después, cambiaban completamente. Esta colección de veinte relatos reafirma la premisa que compartieron los expertos de diferentes nacionalidades durante la semana que duró la Bienal Internacional de Artes para la Infancia: las artes, en sus diferentes expresiones, enriquecen todas las etapas de la infancia.

La Bienal no solo fue un evento cultural, sino también un espacio de reflexión y diálogo sobre el papel del arte en el desarrollo integral de las infancias. A través de sus componentes académicos, creativos y de circulación, la Bienal buscó visibilizar el aporte de las artes en el desarrollo y la atención integral a la infancia. Además, generó espacios de diálogo e intercambio pedagógico y artístico entre los agentes artísticos, educativos, culturales, las familias y los cuidadores interesados en el desarrollo integral de la infancia.

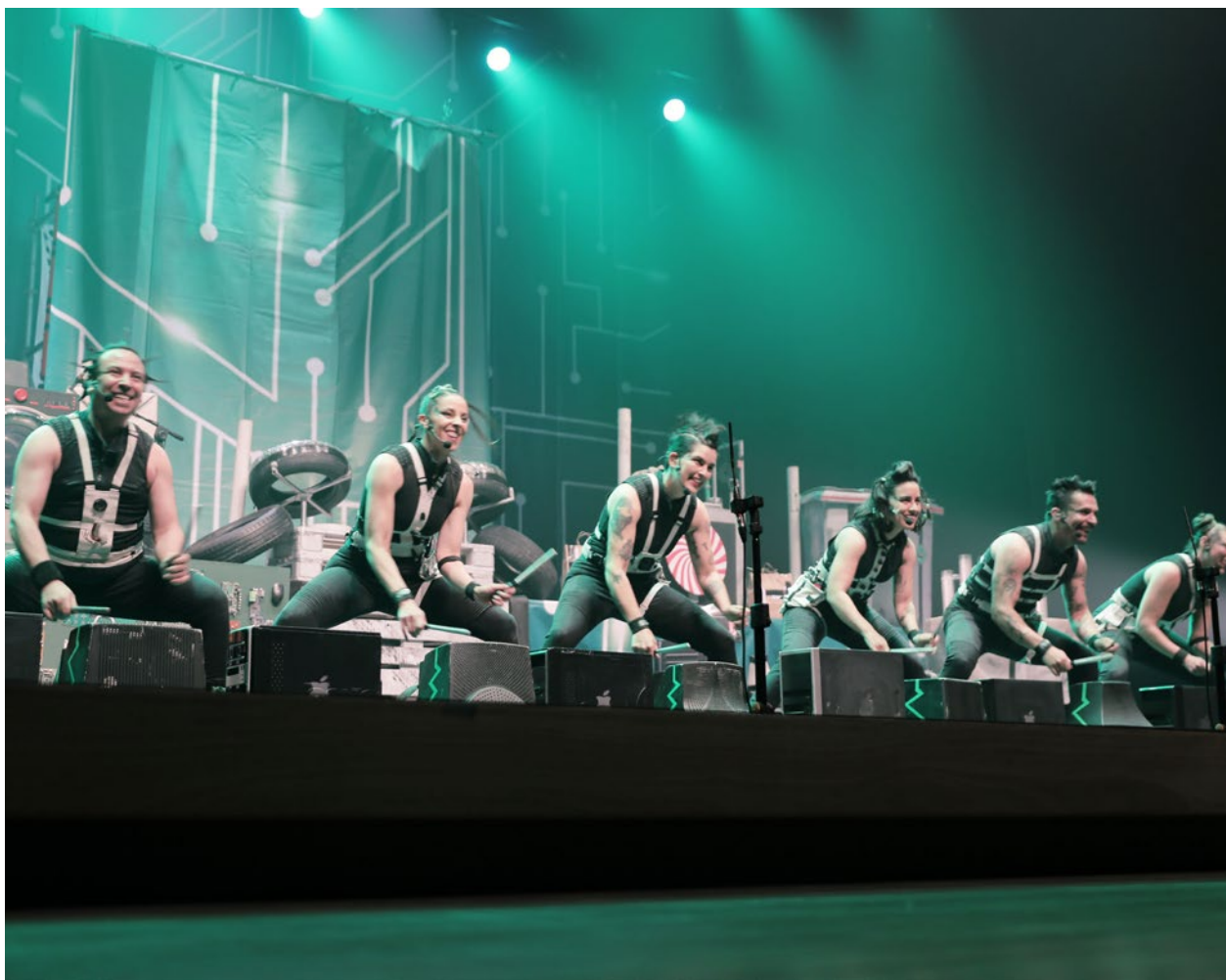
La participación de artistas y talleristas nacionales y extranjeros, representantes de Europa, Estados Unidos y América Latina, enriqueció aún más el evento, y demostró que Bogotá es un referente en la promoción de los derechos culturales de la infancia. A continuación, presentamos algunas de las voces que ponen en evidencia que las niñas y los niños no solo son espectadores, sino también protagonistas activos de la creación artística.

RELATOS BREVES DE NIÑAS Y NIÑOS

Joan, once años

Obra *Chau, adiós, chatarra eléctrica,*
Los Fi

A mí, la obra me pareció fantástica y me gustó...
¡Me gustó que utilizaran reciclaje para hacer
una obra! Porque uno aprende mejor sobre el
medio ambiente. Aprendí que es importante
reutilizar y reducir, es decir, usar menos cosas.



| Obra *Chau, adiós, chatarra eléctrica*, Los Fi (Chile).

Con nuestro profesor hacemos ejercicios y actuamos también. A veces nos hace contar cuentos, y con esos cuentos desarrollamos una obra. Sobre todo, aprendo a crear historias, a compartir más con los demás y a socializar más.

¡A mí me gusta actuar en público! Me da un poquito de pena, pero me gusta porque siento que es divertido.

Mariana, diez años

Obra *Chau, adiós, chatarra eléctrica*, Los Fi

La obra que vimos nos deja una enseñanza: cuidar el medio ambiente, reciclar, utilizar más las cosas.

En nuestras clases de teatro, a veces el profe va diciendo una cosa, y nosotros vamos



| Obra *Chau, adiós, chatarra eléctrica*. Los Fi (Chile).



Obra *Chau, adiós, chatarra eléctrica*.
Los Fi (Chile).

creando un cuento hasta terminarlo con lo que nosotros digamos.

A mí, lo que más me gusta es inventar cuentos, historias. Ahora, la que estamos creando, el cuento de una señora pobre y una señora rica es una obra futurista, en la que los recursos solo los puede tener la gente que tiene más dinero, y los pobres, no.

Milena Ventura, Alejandro Pavón y Hanna Pavón Ventura,¹⁵ tres meses
Obra *Chau, adiós, chatarra eléctrica*, Los Fi

Siento que una de las cosas que más le llamaron la atención a Hanna fue la percusión con el cuerpo, con los elementos. Ella estaba calmada, tranquila, y le llamó mucho la atención.

¹⁵ Milena y Alejandro son la madre y el padre de Hanna, quienes nos hablaron sobre la experiencia de su bebé en espacios artísticos.



Obra *El cocinajero*. Sonómaditas, del Programa Nidos.

Me gusta mucho la actitud que tiene hacia los eventos y la manera como se emociona.

Si pudiera hablar, creo que Hanna diría: “Mis papis están locos. No entiendo muchas de las cosas que pasan, pero me gustan los colores, me gustan las texturas, me gustan los sonidos, y ¡gracias por enseñarme! Gracias por enseñarme un mundo diferente”.

Rafael Lusitante Llorente, tres años
Obra *El cocinajero*, Programa Nidos

Entrevistadora: Cuéntame sobre la obra que acabaste de ver.

Rafael [cantando]: Lero lero, cocinajero, lero lero, cocinajero.

E: Y me acuerdo que estaban hablando de una comida...

R: ¡De papas! Y me gustó la lluvia para que las papas crecieran [levanta las manos]. Y también el instrumento que tocaban: el tambor y otro que era así [hace gesto con

las manos de un instrumento de viento y sopla]. ¡Y hay otros niños y otros músicos! Y fui a otras obras... Me gustó más la del viento, la de la madre tierra. ¡Me gustó esa! Con mi abuelo también veo películas de tiburones, con pulpos grandes, el tiburón blanco. Y he ido a la exposición de los tiburones... Había megalodón, tiburón martillo y tiburón blanco. Tiburón dominador, llorón, enano. Mi animal favorito es el tiburón blanco.

E: ¿Y por qué es tu animal favorito?

R: Porque se le ven los ojos bonitos... ¡Yo siempre dibujo tiburones!



Artista formador Leonardo Triviño en la obra *El cocinajero*. Agrupación Sonómadras.

Angélica¹⁶ (mamá) y Samuel

Jerónimo, once meses

Obra *El Cocinajero*, Programa Nidos

Conocimos el evento a través de Nidos. Yo lo llevé a él hace mucho al Laboratorio Gaia, que queda en la biblioteca... Encontré que estaban haciendo este evento y quise traerlo porque a él le gusta mucho el tema de la música. En la obra estuvo muy concentrado. Le gustó, le gustó mucho, es evidente: estuvo muy atento a la obra.

Estos espacios son muy buenos, porque él, la mayoría del tiempo está solo con adultos; entonces, esos espacios donde participa con sus pares son muy buenos, y se nota la interacción.

En las obras, se siente atraído más por los colores o por los ruidos. Y cuando va a “La hora del cuento”, le gustan mucho las imágenes, los cuadros, las imágenes vivas con colores cálidos.

Ana Abello (mamá) e Inírida Muñoz

Abello, ocho meses

Obra *El Cocinajero*, Programa Nidos

Inírida estuvo supercontenta en la obra... Es la primera vez que aplaude solita. Eso me dio mucha alegría y curiosidad. Y es que la música conecta de una forma muy especial con los niños.

Me parece que estar con otros niños es impresionante. Yo voy con ella a este tipo de actividades desde los dos meses, y pensé que no lo iba a disfrutar, que iba a ser algo más para mí. ¡Pero lo disfruta! Está atenta, se lo goza. Por ejemplo, ahorita en la obra todos

¹⁶ Angélica, mamá de Samuel Jerónimo, detalla algunos aspectos de las artes que, ha identificado, le gustan a su bebé.



| Picnic Literario.

los niños la querían abrazar; les dio abrazos como a diez niños... Muy bonito. ¡Fue hermoso! Me parece que ella lo disfruta mucho, y me sorprende, porque es muy chiquitita.

Si Inírida hablara, yo creo que diría que estos espacios son muy importantes, pues son los espacios que escapan de la cotidianidad... Yo creo que Inírida diría: “Me gusta porque... —a ver, voy a tratar de pensar como Inírida— porque salgo de casa, porque es divertido, porque mi mamá está contenta también y porque aprendo cosas.

¡Yo creo que eso diría!

David Santiago Pérez Vázquez,¹⁷ diez años

Picnic Literario

Me gusta de las artes que podemos compartir algunas ideas. Por ejemplo, qué era para

nosotros la vida de un niño... Y ahí cada uno compartió sus ideas.

También aprendo a hacer otras cosas, como, por ejemplo, crear los animales o crear un tríptico... En un tríptico puedes poner fotos, escribir historias o también puedes dibujar.

Violeta Sánchez Salamanca,¹⁸ ocho años

Picnic Literario

A veces aprendemos a dibujar y a jugar con la plastilina, que es lo que más me gusta: uno piensa, intenta hacer los muñequitos, y a veces uno se pone rabioso, furioso, triste, o alegre, y también se pone a veces como... “¡Ay, no puedo, no lo lograré!”. Pero después uno piensa: “Puedo hacer mi monstruo o villana o sirena muy enojada o alegre”, porque yo soy muy alegre.

¹⁷ David hace parte del Programa Crea.

¹⁸ Violeta hace parte del Programa Crea.

Siempre que hago un dibujo o pintura, mi mamá y mi hermana dicen: “Uy, ¡qué bonito! Todos me dicen que es bonito, y yo a veces digo que está feo, pero me dicen: “¡Ay, no, no pienses eso, porque todo lo que tú haces es bonito!”.

Yo también recolecto rocas. Y un día mi mamá me dijo: “¿Por qué recolectas tantas rocas?”. Yo cogí una mesita y le dije: “¡Oye!, es que cada una hace un sonido diferente: cuando se golpea, cada una es diferente. Eso es lo especial que tienen: cada roca que coges tiene algo de especial, como uno mismo”.

Sofía Elena González Aragón, cuatro años

Obra *El Cocinajero*, Programa Nidos

Entrevistadora: Hoy estuviste en una obra. ¿Te acuerdas de qué trataba?

Sofía: ¡Era de cocina! Fuimos a la cocina del... teatro. ¡Había cocineros allá! Cocinamos papas. ¡Papas con sal y pimienta y aceite y salsa! Teníamos agua, sal y pimienta para cocinar las papas... Y después estaban calientes. Y se quemaron, porque la cocinera las dejó quemar.

E: ¿Y comieron papas?

S: Mmmm... no... Solo se probó cómo se sentían... Se sentían suaves, como este juguetito [señala el protector del micrófono]. Y eran de hartos colores: rosado, rojo y azul, naranja..., y ya no más. Teníamos las papas de colores... de colores. Y el techo parecía un algodón azulado. ¡Y en un momento, caían papás por el cielo! En un momento hacían así [abre las manos como una estrella], como echándoles la sal. Y también caía la lluvia [desliza las manos de arriba abajo, y mueve todos sus dedos]. Cuando caía la lluvia era para que las papas tomaran agua... Y crecen las papas en la tierra. ¡Les echamos agua cuando van a crecer!

Mi plantita ya creció. Yo también tengo plantitas... ¡de tomate y perejil!

Tatiana Marcela Salcedo,¹⁹ ocho años
Programación Crea, teatro Villa Mayor

Lo que más me gusta de bailar es la experiencia, porque no es posible hacer dos bailes iguales o hacer un baile perfecto. Entonces, me gusta disfrutarlo cada vez que lo hago.

Antes, aquí en Colombia solo bailaban las que tenían mucha plata, las ricas de esos tiempos; solo ellas podían practicar bailes. Ahora no, no es igual, porque cualquiera que quiera bailar, lo puede hacer viendo videos, yendo a academias, practicando, y con todo el amor uno puede lograr lo que sea, ¿no?

Cuando bailo, siento que puedo hacer mucho: puedo sacar mucha inspiración y todo eso. Hoy me sentí un poquito agitada cuando me estaba presentando. Pero luego, ya como que respiré profundo y me solté... ¡Y así fue todo el baile!

Nikol Dahiana Zuluaga, ocho años
Programación Crea, teatro Villa Mayor

Estaba presentando la obra de *Las indviduas: Indigna de ser humano*. Se trata de una mujer que está atrapada como en un sueño. Yo la represento.

Me gusta el teatro. Me encantó el teatro desde que empezamos a bailar. Me encanta bailar y mejorar la voz.

Esta historia enseña que hay que ser una persona muy respetuosa y hay que luchar para lograr sus sueños... Porque uno puede cumplir sus sueños y metas.

¹⁹ Bailarina de ballet.



Obra *Awa y los espíritus de juego*.
Agrupación Bululú, Programa Nidos.

En los talleres, me gusta el compartir... Nosotros siempre compartimos nuestras expresiones. En la obra, uno puede cambiar algunos pasos, y ser quien es, ¡ser creativos!

Sara Sofía Duitama, once años
Programación Crea, teatro Villa Mayor

En el escenario, lo que hago es bailar y decir textos frente a mucha gente.

Yo bailé como tres o cuatro veces, creo. Cuando bailo, siento felicidad. Bailar es fácil... ¡La clave es moverse mucho! Moverse mucho y practicar, practicar, practicar... seguir la música y los tiempos de la música.

También me gusta leer. Me pongo a pensar en cosas de lo que leo o de otras cosas... Por ejemplo, un libro habla de mujeres.

Violette, once años
Programación Crea, teatro Villa Mayor

Mi rol en la obra era ser un preadolescente, y yo interrumpía todo el tiempo a otro personaje; era muy dura con ella. No me parecía al personaje en la vida real, porque somos diferentes en muchas cosas.

Ese personaje me dejó muchas enseñanzas, como que no hay que ser tan duros con las otras personas, pues en un momento va a pasar que esas personas van a ser duros con uno. Entonces, no hay que ser hostiles.

En el baile, hay una música que me gusta... ¡como que te abre los oídos a nuevas cosas!

Diego Montaña Mendoza, siete años
Mediación Cinemateca de Bogotá, Espacio Rayito, Programa Nidos

Yo veo muchos cortos como los que vimos hoy, y hago *stop motion* y hago *FM* con mi muñequito, que lo quiero... Se llama Tarú [muestra su muñeco de peluche], y así juego con él.

Un FM es como... que se transmite sin pantallas de televisión, sino que se transmite

solo el audio, la voz. Por ejemplo, yo hice una vez un FM con sus muñecos y se hablaba de la vida de los invitados, que eran personajes...

Y yo hago varias cosas: hago personajes de películas y todo... Ay, no, ¡es que tengo muchas vidas con el arte y cosas de esas!

Una vez yo hice una cosa imaginaria con Tarú... Yo lo manejo muy bien, y me imaginé que él amaba la comida y se comía todo. Yo lo hago como títere. Lo manejo con comodidad y también le muevo la cabecita. Te voy a mostrar cómo hago para que se mueva. Entonces, con este dedo y con este dedo hago así [hace mover la cabeza de su muñeco], y este lo pongo acá en la oreja, y así le hago un *gui-tui-turú*, y lo muevo hacia acá, y así cuando está feliz.

Cuando estoy en el cine, pues me emociono, y después actúo como si estuviera en la película, y después hago juegos, así como si... como si hubiera otros personajes.

Y para el *stop motion*, no hago cosas grandes... Como todo es chiquito, le hago cosas chiquitas a este personaje, para que se vaya moviendo. Por ejemplo, un plato y una taza pequeños para tomar, y varias cosas así.

Martín Jerónimo González, tres años
Mediación Cinemateca de Bogotá,
Espacio Rayito, Programa Nidos

Entrevistadora: Cuéntame un poquito qué hiciste ahorita en esta sala.

M [disfrazado de un personaje de Paw patrol]: Es que en la actividad había que cocinar y tocaba dejar todo organizado. Y fuimos allí porque había que comer zanahoria. Y también cociné espagueti. Antes vimos una película, pero ya se acabó... Era de una familia que cocinaba, y yo vi ahí un animal... No me acuerdo qué animal era... Algo de color verde, me parece, y era como yo, porque

no quería comer. Y otro día había una película que era del abuelito... Cayó el agua y se dañó la tubería... ¡Cuando se dañó la tubería, salió toda el agua!



Obra *Nchy Ya Vivuli o Basseel* y el país de las sombras. Agrupación Acto.

Tomás Alejandro Hernández, ocho años
Proyecciones Cinemateca de Bogotá

En el cine me gustó ese alienígena... Era de un alienígena que comía vegetales. ¿Lo he visto alguna vez? Cuando voy al cine, o al museo, me gusta después ir y jugar con la plastilina, hacer esculturas de plastilina. ¡Hago esculturas de superhéroes! También juego con mis fichas lego para construir cosas gigantes que yo armo. Tengo cómics e historias. Y hago muchos dibujos de cómics.

También hago dinosaurios... Es que los dinosaurios existieron hace muchos muchos años. Luego el meteorito se cayó y murieron todos los dinosaurios, y después... ¡llegaron los *transformers*!

Ah, también tomo fotos de las esculturas que hago, y así voy creando historias.

Gustavo Enrique Álvarez Jiménez, diez años

Exposición “Ecos espaciales de las infancias”

Acá estoy intentando hacer como una especie de torre, así, con los materiales que tengo aquí. Una especie de torre que es como más segura, porque por eso tiene harta altura. Mi papá es ingeniero, entonces lo estábamos haciendo juntos.

A mí me encanta dibujar... Casi siempre con lápiz, pero si quiero trazo delgado, con micropunta.

Creo que el arte ayuda mucho a controlar emociones, ya que al estar concentrado en un trabajo que es difícil, ahí se gasta y gasta el tiempo y uno se va calmando poco a poco. O sea, se comienza a controlar eso... ¡Por eso me encanta dibujar!

Es que el arte es vida... ¡Creo que eso es lo único que me faltaba por decir!

Simón Duquino Gómez, seis años
Exposición “Ecos espaciales de las infancias”

Yo estaba jugando allá y vi a mi papá que estaba armando, y yo también quise hacer algo... Esta es una ventana, por aquí están caminando, y esta es otra casa... Me gusta construir casas, robots y animales como zorros, osos y toros. El toro, porque es de color negro y combina con tu color; el oso, porque le gusta la miel, y a mí me gusta la miel, y los zorros, porque son tiernos y son rojos... Ah, ¡yo nací con el pelo rojo!

Ahorita estaba en una casita pequeña y estaban rodando en unas pelotas que tenían pelo como esto [señala la cobertura del micrófono], ¡y era enredado! Me gusta rodar, rodar con una bola. A mí me pareció eso como una luna negra.

Y por allá [señala otra esquina de la sala] también se puede construir. Y en la zona de allá se puede dibujar... Yo hice mi dibujo: es una zanahoria verde. A mí me gusta pintar con pintura y pinceles. Pinto paisajes, casas, animales y granjas. Pinto zorros, toros y algunas gallinas. Para pintar gallinas haces un círculo, y haces como el ala, la cabeza, el ojo y el pico, y ya... Ah, ¡y las patas!

Julieta Duquino Gómez, ocho años
Exposición “Ecos espaciales de las infancias”

Con estas fichas estoy haciendo una estructura de un parque de diversiones, y voy haciendo como un laberinto. Entonces se puede armar lo que uno quiera: un laberinto, una casa, cualquier cosa. Y luego de que lo tienes acá [señala la maqueta pequeña sobre la mesa, en su base de cuadrícula], puedes hacer algo allá [señala el espacio a



Obra musical *Brinquedorias*. Agrupación Serelepé (Brasil).

escala humana, con cuadrícula]... toca hacer lo mismo que hice acá.

Por ejemplo, esta es una personita y la pones acá. Entonces como la organizas allá, ¡te tienes que parar ahí! Pero me puedo sentir un poco encerrada... Voy a hacer acá unas cositas [moviendo las fichas para abrir el espacio]. ¡Listo, ahora sí cada espacio es para una persona!... Puede ser mejor.

Samuel Rincón Valbuena, cuatro años **Exposición “Ecos espaciales de las infancias”**

Estoy acá haciendo mi casita, con una pared y unas ventanas [está bajo una estructura con forma de cabaña que construye con

adultos]. También tiene una puerta, una silla para sentarse y esto para poner los zapatos [muestra dos maderas].

¡Vaya! Mi casita me quedó azul. La estoy haciendo así para que haya mucho sol. Esto acá es para hacer un sol [tomando una pieza], y esta otra, y esta también.

Hace mucho calor, está muy caliente... ¡Me quemo las manos, por el sol!

Yo quiero que quepan todos mis amigos, y quiero hacer así [se balancea de un lado a otro] y bailar, y hago así.

¡Mira! ¡Hago una casa de triángulo para bailar! [los adultos que están junto a él le ayudan a sostener la estructura]. A mí me gusta. Estoy cuidando mi casita... ¡Cuidado con mi casita!

BIENAL INTERNACIONAL DE ARTES PARA LA INFANCIA

La Bienal reunió a creadores nacionales y de Europa, Norteamérica y América Latina, con el propósito de enriquecer no solo el presente, sino también el futuro de las infancias, desde una perspectiva de reflexión y creación de experiencias artísticas significativas o, lo que podría ser más importante, de experiencias cotidianas prestas a la escucha, el diálogo y la participación de las niñas y los niños, con una participación activa que incluyó a sus familias y convocó también a artistas, educadores y expertos de diversas disciplinas para compartir y construir, de manera conjunta, espacios de reflexión y disfrute artístico.



INSTITUTO
DISTRITAL DE LAS ARTES
IDARTES

