



**ARTE  
EN PRIMERA  
INFANCIA  
—  
PERSPECTIVAS DE  
INVESTIGACIÓN**







**ARTE  
EN PRIMERA  
INFANCIA**



**PERSPECTIVAS DE  
INVESTIGACIÓN**

Enrique Peñalosa Londoño

**Alcalde Mayor de Bogotá**

María Claudia López Sorzano

**Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte**

**Instituto Distrital de las Artes - Idartes**

Juliana Restrepo Tirado

**Directora General**

Jaime Cerón Silva

**Subdirector de las Artes**

Lina María Gaviria Hurtado

**Subdirectora de Equipamientos Culturales**

Liliana Valencia Mejía

**Subdirectora Administrativa y Financiera**

**Proyecto de Experiencias Artísticas  
para la Primera infancia**

Mauricio Galeano Vargas

**Coordinación General**

Carolina Ardila Guzmán

**Coordinación Administrativa**

Lina María Trujillo Gaitán

**Laboratorios Artísticos**

Solange Pachón Zorro

**Gestión Territorial**

Ángel Eduardo Castañeda Suárez

**Circulación**

Juan Camilo Franco Hernández

**Contenidos**

Mauricio Galeano Vargas

**Edición**

Mauricio Galeano Vargas

Inti Andrés Bachman Matiz

María Paula Atuesta Ospina

Juan Camilo Franco Hernández

**Comité editorial**

Diego Filella

Eduardo Jaramillo

León Felipe Jiménez

Liz Ramírez

Ricardo Ortiz

**Fotografías**

Diego Filella

**Fotografía de portada**

Constanza Padilla Ramos

**Coordinación editorial**

Mónica Montes Ferrando

**Corrección de estilo**

Rey Naranjo

**Diseño gráfico**

ISBN 978-958-8997-13-1

Idartes

contactenos@idartes.gov.co

@idartes

www.idartes.gov.co

Conmutador (571) 3795750

Cr. 8 n.º 15-46

Bogotá, D. C.

Colombia

© **Arte en Primera Infancia: perspectivas  
de investigación**

Instituto Distrital de las Artes - Idartes

Primera edición, agosto de 2017

# Contenido

Presentación Juliana Restrepo Tirado	7
Investigar sobre el arte en primera infancia Carlos Mauricio Galeano	9
Exploración de efectos de las experiencias artísticas en la atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar Alejandro Baquero Sierra	11
Construyendo mundos posibles para la primera infancia EAAT, EAP	43
Artistas comunitarios en la atención integral en la primera infancia: percepciones, atributos y transformaciones Alejandro Baquero Sierra	67
Agradecimiento a quienes participaron en el proyecto Experiencias Artísticas para la Primera Infancia durante 2016	108



# Presentación

En el marco del Plan de Desarrollo «Bogotá Mejor Para Todos» de la Alcaldía Mayor de Bogotá, es fundamental crear y permitir «mejores oportunidades para el desarrollo a través de la cultura, la recreación y el deporte». Para ello, en la estrategia «Formación para la transformación del ser», se inscribe el proyecto NIDOS: Experiencias Artísticas para la Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes - Idartes, cuyo objetivo es crear e implementar experiencias artísticas para niños y niñas menores de seis años, que aporten al desarrollo integral junto con sus familiares y/o adultos cuidadores, maestros, artistas y demás agentes que incidan en el bienestar de esta población. Dicha estrategia se inserta en los procesos de articulación con otros sectores de la administración distrital para garantizar el desarrollo integral de la primera infancia.

El proyecto NIDOS propone estrategias variadas de atención a niños y niñas de 0 a 5 años para vivir y disfrutar las artes, y genera procesos de investigación que le han permitido posicionarse como un referente claro en el país frente a la inclusión de la primera infancia en las dinámicas y circuitos artísticos en la ciudad. NIDOS crea espacios y eventos, y promueve la creación artística entre niños y niñas de Bogotá.

Esta publicación busca evidenciar la importancia y los efectos de las experiencias artísticas en la atención integral a la primera infancia en entornos familiares, entendiendo que las acciones del proyecto resultan importantes tanto para los bebés y los niños y las niñas, como para los padres, madres y cuidadores. Se presentan también aquí las líneas posibles de transformaciones en las que las experiencias artísticas del proyecto aportan para el desarrollo integral de niños y niñas, así como las construcciones y avances conceptuales presentados por los mismos artistas en territorios y contextos específicos, en torno a la creación e intervención de espacios físicos para la primera infancia.

Así mismo, es un valioso insumo para todos aquellos con interés en las relaciones entre arte y primera infancia, que resalta la experiencia acumulada por los artistas, tomando como base relatos que reconstruyen lo que ha significado el proyecto desde su concepción y permite ver las transformaciones de los hacedores, tanto en su desarrollo individual como en su quehacer artístico.

**Juliana Restrepo Tirado**

Directora General

Idartes



# Investigar sobre el arte en primera infancia

Este documento recoge las reflexiones del equipo de artistas que llevan día a día objetos, dispositivos y juguetes que permiten a miles de niños y niñas de la ciudad de Bogotá la generación de experiencias con el arte, convencidos de que en ese trasegar hacen aportes significativos a la transformación de la sociedad desde etapas iniciales del desarrollo infantil.

La pertinencia de las experiencias es fundamental para el proyecto, razón por la cual se debe generar conocimiento sobre la incidencia del arte en el desarrollo integral de la niñez. Atendiendo a esta premisa básica, el proyecto ha definido una estrategia que permite gestionar el saber de cientos de artistas que trabajan para y con los niños y las niñas de la ciudad. Dicha estrategia ha logrado establecer metodologías que permiten evidenciar el impacto de las experiencias artísticas en la primera infancia. El libro que presentamos centra los dos primeros capítulos en este análisis, del que se desprenden hallazgos que cobran fuerza por la consistencia de los datos que se exponen, y nos deja comprender hacia dónde se dirigen las transformaciones a las cuales le apunta el proyecto. Los hallazgos de estos dos primeros capítulos permiten trazar el camino de acción del proyecto y las líneas de reflexión que posibilitarán ahondar en el conocimiento sobre el impacto de las artes en los niños, las niñas y sus entornos de desarrollo.

Estos avances serían imposibles sin un equipo comprometido con la niñez y apasionado por las artes: los artistas que hacen posible el proyecto son también grupo de interés para la construcción de saber. El capítulo 3 de este libro indaga sobre los procesos de transformación que han vivido los artistas en su tránsito vital por el mismo. Allí se analizan los relatos que versan sobre el antes y el después de los artistas en sus dimensiones profesionales, económicas, de calidad de vida, bienestar emocional y procesos creativos; así mismo, hace una pesquisa sobre la relación de los sujetos creadores con el arte y cómo los conceptos asociados a este se van relativizando y movilizándolo gracias a la influencia de los bebés; pero, sobre todo, nos muestra los seres humanos que están detrás de los más de 16 000 encuentros que se realizan año tras año en las veinte localidades de la ciudad, cambiando la realidad, en ocasiones adusta y distante, por mundos posibles, amables y hermosos para los niños y las niñas de Bogotá.

**Carlos Mauricio Galeano**

Coordinador General

Proyecto de Experiencias Artísticas para Primera Infancia

Idartes



# Exploración de efectos de las experiencias artísticas en la atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar

---

Alejandro Baquero Sierra

## **Bienestar subjetivo y salud pública**

De acuerdo con la literatura, la participación en actividades culturales, en general, presenta beneficios para la salud y el bienestar de las personas. Esta interacción puede ser en dos formas de actividades culturales, ya sean creativas (hacer arte o alguna expresión creativa) o receptoras (consumir productos culturales).

Estos estudios sobre bienestar subjetivo y salud pública en relación con el arte fueron realizados en una muestra de población con sujetos adultos, con un rango de edad desde los dieciocho hasta los ochenta y cinco años, especialmente en Europa y en el Reino Unido. Al controlar factores de orden sociodemográfico (sexo-género, ingresos económicos, nivel de escolaridad, entre otros) en la realización de los análisis estadísticos univariados y multivariados, se encuentra esta asociación entre mejores indicadores de salud y alta satisfacción con la vida con bajas puntuaciones en ansiedad y depresión en ambos sexos en aquellos involucrados en actividades artísticas sea una o varias de ellas (Blessi, Grossi, Sacco, Pieretti y Ferilli, 2014; Cameron, Crane, Ings y Taylor, 2013; Camic y Chatterjee, 2013; Jaastad, 2012; Nenonen, Kaikkonen, Murto y Luoma, 2014; Veal, 2016). Del mismo modo existen relaciones entre la participación de actividades culturales receptoras con una alimentación balanceada, una actividad física y unos indicadores en salud mental positiva. Igualmente se encontró una mayor resiliencia (capacidad para afrontar la adversidad) en mujeres mayores de sesenta años con un índice de masa corporal adecuado al participar en actividades culturales creativas cuando se comparó con mujeres con obesidad (Cuypers, Krokstad, Holmen, Knudtsen, Bygren y Holmen, 2011; Cuypers, De Ridder, Kvaløy, Knudtsen, Krokstad, Holmen, J. y Holmen, T. L., 2012; Rapacciuolo, Perrone Filardi, Cuomo, Mauriello, Quarto, Kisslinger y Tramontano, 2016; Reinseth, 2012; Renton, Phillips, Daykin, Yu, Taylor y Petticrew, 2012).

Por otro lado, en hombres que asisten a actividades culturales receptoras, en lugar de las creativas, se encuentran asociaciones más fuertes con buena salud (Ekholm,

Juel y Bonde, 2016; Sundsli, Söderhamn, Espnes y Söderhamn, 2012). En otros casos, en las personas mayores en edad sus puntuaciones fueron significativamente más altas en la calidad de vida física, pero no en la psicológica, en comparación con los controles emparejados (Johnson, Louhivouri y Siljander, 2016).

También algunos resultados apoyan con evidencia las actividades culturales como un posible factor que potencia el bienestar ocupacional entre profesionales de la salud (Tuisku, Virtanen, De-Bloom y Kinnunen, 2016). Se analizó la asociación de las actividades creativas de ocio (hacer arte o expresión creativa) y las receptivas culturales (consumo cultural) con el bienestar en el trabajo en el modo de trabajo creativo, la realización personal y la inserción laboral. Una mayor frecuencia de actividades de ocio cultural se asoció con el bienestar en el trabajo. Ambos tipos de actividades culturales se relacionaron con un sentido de realización personal en el trabajo, pero solo las actividades de ocio creativo se vincularon con el modo de trabajo creativo. Por el contrario, las actividades culturales receptivas se asociaron con el compromiso laboral, sentido de coherencia que es un indicador de recursos individuales para enfrentar con éxito el estrés.

En una revisión sistemática sobre personas con demencia, más allá de los cuidados de salud, es necesario proveer un marco de actividades significativas que se dirijan a sus necesidades psicológicas de desarrollo (Moss, Donnellan y O'Neil, 2012;



*Fotografía: Diego Filella*

Siles-González y Solano-Ruiz, 2015). En este sentido, se afirma que para abordar estas necesidades existenciales en las intervenciones para mejorar la calidad de vida en personas mayores de sesenta años con trastornos neurodegenerativos, se requiere de actividades que promuevan la generatividad (Moss y O'Neil, 2014a). La inclusión de estas variables favorece la caída de marcadores de ansiedad y estrés en los pacientes y en los cuidadores. Esto se confirmó en estudios con personas mayores donde se encontró una asociación entre deterioro cognitivo y funcional y la privación estética en contextos clínicos (Moss y O'Neil, 2014b).

## **Educación artística y logro escolar general**

Desde el esquema de educación para la innovación que plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se investigó si la educación artística tiene efectos en la creatividad, la metacognición y las habilidades de apoyo para la buena comunicación. Es por ello que se condujo un metaanálisis de revisión de la evidencia correlacional y experimental sobre diferentes dominios, en donde las habilidades y los resultados logrados con la educación artística se transfieren al logro académico, a las destrezas de pensamiento y creatividad y a las aptitudes sociales y de comportamiento. Esto bajo el supuesto de que la innovación económica y social tienen su fundamento en estas últimas habilidades por lo que resulta fundamental determinar el rol de la educación artística en su origen y desarrollo. La OCDE suele plantear con moderación el efecto del arte en la educación artística y en el desarrollo a partir de una revisión sistemática en siete idiomas (Ellen, Thalia y Stéphan, 2014).

Un extenso cuerpo de datos de correlación obtenido en Estados Unidos reveló que el nivel de logro de los estudiantes que participan en un gran número de cursos de arte (los estudios no especifican el tipo de cursos de arte y probablemente sean una mezcla de cursos distintos) es mayor (según las calificaciones escolares y los puntajes en pruebas estandarizadas verbales y de matemáticas) que el de los estudiantes que toman menos cursos de arte o ninguno. Otro estudio mostró que esta relación persiste entre los estudiantes ubicados en los extremos alto y bajo del espectro socioeconómico. No se deben tomar estos hallazgos de correlación como prueba de que los cursos de arte son la causa de un mejor nivel educativo, ya que no se pueden descartar las explicaciones plausibles no causales, como las siguientes: los estudiantes que sobresalen académicamente y que estudian arte podrían provenir de familias que valoran tanto el aspecto académico como el artístico, o bien podrían asistir a escuelas que destacan ambos aspectos; y los buenos resultados o la capacidad educativa influyen en que los estudiantes reciban educación artística, ya que, por ejemplo, quienes sobresalen en la escuela pueden tener más tiempo libre para dedicarse a las actividades artísticas, o bien recibir más estímulo, por parte de sus maestros o padres, para estudiar arte (Martin, Mansour, Anderson, Gibson, Liem y Sudmalis, 2013).

Hay que destacar que en el Reino Unido se halló lo contrario: los estudiantes encaminados hacia las artes tuvieron peores resultados en sus exámenes nacionales que los que iban por el camino académico, lo cual implica que es importante considerar a los que eligen libremente estudiar arte (Harland, Kinder, Haynes y Schagen, 1998). Algunos estudios experimentales (no de correlación) sobre educación multiartística, que analizan el efecto causal de las clases de arte en el logro educativo, no mostraron una influencia causal significativa, y no hay ninguna razón teórica clara que nos permita esperar que futuros estudios sí lo hagan.

Por su parte, se indica que la educación musical fortalece el coeficiente intelectual (en adelante, CI), el desempeño académico, las habilidades fonológicas y la capacidad de escuchar en un ambiente ruidoso; también hay evidencia preliminar de que la educación musical puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existen por lo menos dos mecanismos en juego que podrían explicar estos resultados. La música puede mejorar las destrezas verbales (incluidas la lectura, la escritura y el aprendizaje de lenguas extranjeras) porque facilita las aptitudes auditivas; además, puede estimular el CI y el desempeño académico porque la educación musical es similar a las actividades escolares y, por ende, fomenta prácticas de tipo escolar, como la concentración y la lectura de las notas, que a su vez podrían elevar el CI (Miksza, 2010).

Si bien existe documentación sobre las consecuencias positivas de la educación musical en el razonamiento visual/espacial, la única investigación longitudinal realizada sobre esta cuestión no detectó ninguna influencia persistente después de tres años de música, lo cual sugiere tomarlo con cautela. Tampoco hay certeza de que tenga alguna influencia causal sobre las calificaciones en matemáticas, aun cuando la música tenga una estructura matemática subyacente. Hay seguridad de que la educación teatral, concebida como la representación de narraciones en el aula (teatro en el aula), fortalece las habilidades verbales, pero no que la formación teatral y las competencias académicas generales estén vinculadas.

Por otro lado, si bien no hay pruebas de que la formación en artes visuales mejore las aptitudes académicas verbales o matemáticas, dos nuevos estudios de correlación revelaron que los alumnos que estudian artes visuales son mejores para el razonamiento geométrico que quienes no las estudian. Sin embargo, aún no se ha establecido la causalidad. Un estudio experimental encontró que aprender a mirar detenidamente las obras de arte parece mejorar la destreza para observar las imágenes científicas, lo cual es una muestra de transferencia cercana de habilidades. Por ejemplo, unos estudiantes que participaron en la unidad didáctica de Astronomía y Ecología, en la que estaban integradas las actividades artísticas, mejoraron la memoria a largo plazo, especialmente los que tenían dificultades lectoras, frente a los que pasaron por el método tradicional (Hardiman, Rinne, y Yarmolinskaya, 2014). Otro ejemplo se puede encontrar en el programa Artful Thinking, desarrollado por Proyecto Zero de Harvard, que utilizaba

el poder de las imágenes visuales, como las de las obras de arte, para estimular en los estudiantes comportamientos como la curiosidad, observación, comparación o relación entre ideas imprescindibles para el desarrollo del pensamiento creativo y del aprendizaje (Hardiman, 2012).

Otros estudios evidencian que la instrucción dancística mejora las habilidades visuales/espaciales, medidas con pruebas escritas, pero todavía son poco numerosos para ser concluyentes. No se encontraron pruebas de que la educación en danza mejore destrezas académicas verbales ni las matemáticas.

## **Educación artística, creatividad y habilidades de pensamiento**

Todos asocian el arte con la creatividad. Hay análisis que relacionan una mayor creatividad con la enseñanza teatral y dancística, pero el limitado número de estudios y el escaso poder estadístico de la evidencia positiva nos impiden generalizar este hallazgo. La investigación sobre la educación multiartística no ha demostrado, claramente, que esta ejerza una influencia causal en la creatividad y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes. Un posible motivo son los métodos limitados con los que se ha medido la creatividad: se usan evaluaciones de «dominio general», como las pruebas de pensamiento creativo de Torrance (en las que los estudiantes tienen que inventar usos originales para objetos comunes o darle títulos inusuales a imágenes, por ejemplo). Otro motivo por el que no se ha podido indicar un vínculo sólido entre la educación artística y la creatividad es que cualquier cosa puede ser enseñada de modo que estimule la creatividad y la imaginación, o bien es factible hacerse de manera sumamente aburrida. Por tanto, la creatividad y la imaginación se pueden aprender en una clase de Ciencias —o de cualquier materia, de hecho— si se enseñan bien; y una clase de Arte puede dejar intactas la creatividad y la imaginación si la pedagogía es deficiente. Es posible que, incluso en el arte, estas habilidades se desarrollen únicamente si alguien intencionalmente las potencia.

También es posible que los estudiantes que obtienen experiencia en una rama artística desarrollen habilidades creativas exclusivamente en esa especialidad, pero que esa nueva creatividad no se vea reflejada en otros dominios. Falta aún realizar investigaciones que evalúen la creatividad propia de un dominio específico (por ejemplo, el pensamiento creativo en la música como función de la instrucción musical).

A pesar de que no se encontró ningún estudio empírico cuya finalidad fuera evaluar la influencia de la educación artística en el pensamiento crítico, es necesario realizar uno, pues Hetland, Winner, Veenema y Sheridan (2007) mostraron que el principal objetivo de los mejores maestros de Artes Visuales es promover la reflexión y la metacognición. Parece probable que otras disciplinas de la educación artística hagan lo mismo si los maestros esperan que sus estudiantes evalúen sus propias obras y las de sus compañeros y que hablen sobre su proceso de trabajo.

## **Educación artística, habilidades sociales y de comportamiento**

Generalmente, quienes crean las políticas educativas y los educadores ven la educación artística como un medio para que los estudiantes disfruten de la escuela y sientan motivación por aprender otras materias académicas. Los estudios empíricos revelan que los alumnos inscritos en cursos de educación artística reflejan una actitud más ambiciosa por el trabajo académico y mayores niveles de compromiso y motivación. El compromiso y la motivación suelen medirse con base en una mayor asistencia a la escuela, en menores porcentajes de deserción y en actitudes observadas o mencionadas por los mismos estudiantes, como la persistencia, el enfoque, el interés, etcétera. Sin embargo, estos estudios son de correlación y, por consiguiente, no permiten concluir que la educación artística sea la que motiva a los aprendices. Existen posibles explicaciones no causales. Por ejemplo, podría ser que quienes toman clases de arte asistan a mejores escuelas y, por tanto, que estas sean más estimulantes; o bien que, para empezar, quienes eligen libremente tomar materias artísticas tengan más entusiasmo. Se requieren, pues, estudios experimentales.

Asimismo, únicamente hay certeza tentativa sobre la influencia de las diversas ramas de la educación artística en otras habilidades sociales y conductuales, como la confianza en sí mismo, el autoconcepto, las aptitudes para comunicarse y cooperar, la empatía, el asumir la perspectiva de los otros y la capacidad de manejar las propias emociones expresándolas y no suprimiéndolas. Por ejemplo, después de tres años de aplicación de un programa de tres fases (educación multiartística, profundización y escenificación) se observó que los estudiantes mejoraron sus habilidades artísticas y sociales, redujeron sus problemas emocionales y, en general, desarrollaron toda una serie de competencias interpersonales como la comunicación, la cooperación o la resolución de conflictos en mayor medida que un grupo que no recibió el programa de tres fases (Wright, John, Ellenbogen, Offord, Duku y Rowe, 2006).

La evidencia inicial respecto a la enseñanza del arte dramático parece ser la más promisoriosa, según algunos análisis indicaron que las clases de teatro mejoran la empatía, el asumir la perspectiva de los otros y el manejo de las emociones. Estos pueden considerarse como hallazgos plausibles, dada la naturaleza de esta clase de educación. Así, al parecer, las artes enseñan a los niños que los problemas reales suelen tener más de una solución posible, que es necesario examinar las tareas desde diferentes perspectivas, que la imaginación es una poderosa guía en los procesos de resolución o que no siempre existen reglas definidas cuando tienen que tomar decisiones (Eisner, 2004).

Del mismo modo, se encuentra una revisión sistemática sobre los efectos de la danza recreativa en niñas, niños, adolescentes y jóvenes, entre cinco y veintiún años, en su salud física y en efectos psicosociales en diferentes poblaciones y contextos (Burkhardt y Brennan, 2012). Los resultados apuntan a una asociación consistente entre la

danza recreativa con el estado físico cardiovascular, la salud ósea y la reducción del riesgo de obesidad. También hay evidencia más limitada que sugiere que la participación en la danza podría mejorar el autoconcepto, la imagen corporal y reducir la ansiedad.

Debido a que la motivación puede tener distintos incentivos y suele medirse con indicadores como el abandono escolar y el ausentismo —alejados ambos de la exposición a la educación artística—, es necesario ser cautos al establecer vínculos causales entre esta enseñanza y la motivación. Con ello, no estamos sugiriendo que la formación artística no ejerza una influencia causal en la motivación de los estudiantes.

Más bien, los marcos de investigación son demasiado amplios, por ahora, e impiden detectar si existe esa influencia causal. Además, resulta difícil imaginar por qué la educación artística *per se* motivaría más a los aprendices que otras materias. Es más factible que sientan motivación por lo que disfrutan, y lo que gozan varía según los individuos. En el caso de que esta pedagogía sea particularmente motivadora para todos los alumnos, este efecto puede provenir de factores asociados con ella misma. Por ejemplo, podría ser que las pedagogías particularmente atractivas se utilicen con más frecuencia en las clases de arte que en otras materias; inculcar artes puede cambiar la cultura de una escuela y darle una tendencia más investigativa, lo cual, a su vez, podría dar pie a mejores resultados en la motivación. Es posible que se disfruten más los cursos de arte que otras asignaturas, porque implican «menos riesgos» o porque en ellos no existen respuestas correctas o erróneas, y que a la larga ese disfrute cambie su relación con la enseñanza y el aprendizaje escolares; o, finalmente, podría ser que los estudiantes adviertan que sus compañeros valoran las artes, lo cual podría incrementar su propio compromiso.

No obstante, hay diversas investigaciones que analizaron la implementación de la pedagogía artística en el aula y revelaron que los efectos más potentes están en aquellos programas que se integran plenamente como asignaturas del currículo; cuando ocurre esto se obtienen múltiples beneficios relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y su comportamiento. Rabkin y Redmond (2004) relacionaron los más significativos:

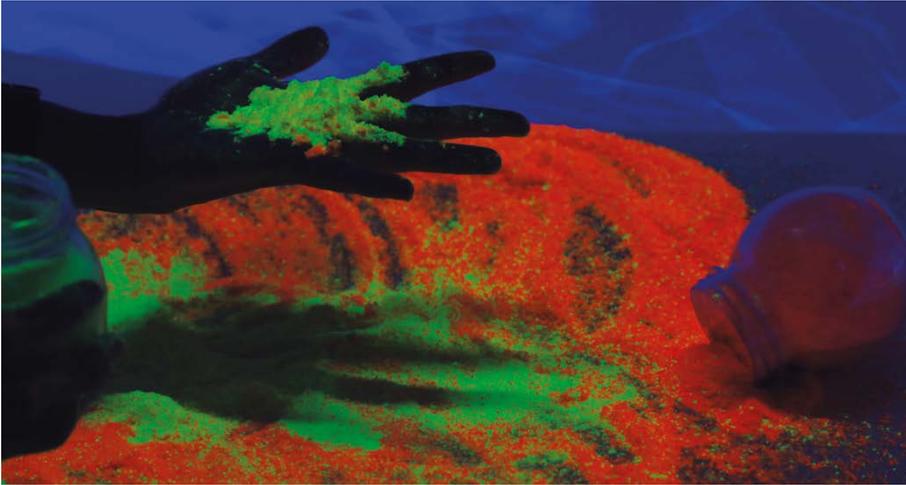
- Existe un mayor compromiso emocional de los alumnos en el aula.
- Los estudiantes trabajan de forma más activa y aprenden unos de otros.
- Los grupos de aprendizaje cooperativo convierten las clases en comunidades de estudio.
- Se facilita la enseñanza en todas las asignaturas a través de las artes.
- Los profesores colaboran más y tienen mayores expectativas sobre sus alumnos.
- El currículo se vuelve más real al basarse en una pedagogía por proyectos.
- La evaluación es más reflexiva y variada.
- Las familias se involucran más.

Todos estos hallazgos podrían coincidir con la posibilidad de que la educación artística ayuda a incrementar la motivación de los alumnos. Bastaría con argumentar que la enseñanza artística estimula como función del complejo conjunto de factores asociados con este tipo de educación. Enseguida los investigadores tendrían que desentrañar esos complejos factores y condiciones que justifican este efecto causal de la educación artística para poder entender la variabilidad de sus resultados en diferentes circunstancias. En el caso de que se determinara una relación de causalidad entre la formación artística y la motivación en un contexto histórico y socio-cultural dado, los encargados de tomar las decisiones políticas podrían utilizar esta información, teniendo siempre en cuenta que puede haber muchos factores sociales, estructurales e individuales que estén presentes en dicha relación. En resumen, la enseñanza artística es un «tratamiento» complejo y es útil saber si provoca resultados positivos, aunque no sea claro cuáles de sus ingredientes o factores de mediación estén causando esos resultados.

### **Contextos de desarrollo y atención integral en la primera infancia**

Existe poca información empírica sobre el papel del arte en la primera infancia. Se habla de cómo, por ejemplo, hay preferencias por cierto tipo de arte (Cacchione, Möhring y Bertin, 2011; Krentz y Earl, 2013; Voss, 1936) y el desarrollo de estadios en la aparición y complejización del dibujo (Lang-Kuttner, 2014). Sin embargo, se podrían deducir estas interacciones, comprendiendo los contextos de desarrollo de niñas y niños. En primer lugar, se entiende que desarrollo humano es un ajuste gradual entre un individuo activo y las propiedades dinámicas de los entornos inmediatos en los que las personas se desenvuelven (Bronfenbrenner, 1979). Las relaciones que existen entre el individuo y los diferentes entornos en los que participa este, se acomodan mutuamente a través de un proceso gradual en el que los contextos más grandes incluyen a los entornos más pequeños.

El desarrollo, entonces, implica una acomodación entre el ambiente y el individuo, siendo este una interacción bidireccional, caracterizada por ser recíproca. Así mismo, el desarrollo comprende un proceso de complejización de las estructuras, tanto mentales como físicas, con tendencia hacia la construcción de la autonomía de la niña o del niño, siendo estos agentes activos en su propio desarrollo. El desarrollo está caracterizado por ser multidimensional, dependiendo así del contexto cultural, del momento histórico, del grupo social al que pertenecen y, claramente, de sus características personales (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2010). De tal suerte, el desarrollo humano se puede inferir como el proceso psicosocial que estructura a la niña o al niño como sujetos sociales, gracias a las interacciones que se establecen en el contexto físico, social y cultural en el que se encuentran (Bronfenbrenner, 1979).



*Fotografía:* Diego Filella

Es por esto que no se puede dar cuenta de cómo funcionan los sistemas posibles sin el conocimiento del individuo, así mismo, el sujeto y su desarrollo no pueden ser entendidos sin el conocimiento del ambiente (Magunsson y Stattin, 2006). El contexto en el que se desenvuelven las niñas y los niños es de suma importancia pues en los primeros dos años de vida son vulnerables a cualquier factor que represente un riesgo para la vida.

Dentro del desarrollo infantil, la primera infancia (periodo comprendido desde el nacimiento hasta los cinco años) es fundamental ya que los resultados se verán reflejados posteriormente. Esta es una etapa del ciclo vital en la cual se generan oportunidades para el impulso del crecimiento y desempeño humano en las áreas socioemocional, académica y económica de la sociedad (Bernal y Camacho, 2010).

Además de los factores de salud y nutrición (Mustard, 2002; Bornstein, Britto, Nonoyama-Tarumi, Ota, Petrovic y Putnick, 2012), permitir que la niña o el niño puedan interactuar con el mundo externo les permite adaptarse a partir de la creación de nuevas relaciones sociales, reconociendo tanto las propias emociones como las de los demás. Adicionalmente, el desarrollo sano de ellos depende de qué tan competente sea el cuidador, según Bornstein y Putnick (2012) los resultados dependen de los conocimientos y las prácticas de los padres durante la etapa temprana de vida de sus hijos.

A partir de todo lo anterior, parece no quedar duda alguna de que la primera infancia es una etapa del ciclo vital, que comprende múltiples factores, donde las estructuras y los procesos de pensamiento se ven afectados por la comprensión de las personas dependiendo del entorno en el que se encuentren. Bronfenbrenner destaca la importancia que tiene el estudio del ambiente en el que se desenvuelve la niña o el niño, pues produce cambios perdurables según la forma como comprende y se relaciona con el mundo en este momento y hacia el futuro.

Bronfenbrenner (1974) propone el modelo bioecológico del desarrollo. Lo describe como un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles que juegan un papel importante en la fundamentación del desarrollo humano, como un proceso complejo, que inicia desde el momento del nacimiento. Cada uno de los niveles propuestos contiene a otro, de manera que se pasa de lo particular a lo complejo.

El modelo bioecológico del desarrollo parte de un microsistema, el cual es el más cercano al individuo y corresponde a los roles, relaciones interpersonales que la niña o el niño perciben en el entorno y cómo se da su participación en él; este nivel generalmente contiene a la familia, los compañeros, los vecinos, entre otros. Bronfenbrenner (1993) menciona que la importancia de la primera infancia en este nivel influye en las interacciones cotidianas de los pequeños e intervienen en el núcleo relacional cercano a estos. De esta forma, los patrones de actividades, los roles sociales y las relaciones interpersonales son el espacio en el que las personas se desenvuelven y donde suceden los procesos que tienen como función desencadenar, inhibir y favorecer el desarrollo humano en las relaciones proximales del individuo (Bronfenbrenner, 1993). Claramente las prácticas de cuidado sociocognitivas (leer, contar historias y cantar) y socioemocionales (jugar, pasar tiempo acompañado hablando y dibujando, salir de paseo) se presentan en este nivel y garantizan suficiente soporte para jalonar el desarrollo de las niñas y los niños en sus contextos proximales.

La importancia de las intervenciones tempranas en este nivel, en los primeros tres años de vida, tiene resultados eficientes, pues a partir del fomento y fortalecimiento de una relación emocional segura entre los padres e hijos se aumenta la motivación de los cuidadores acerca de la manera como se da el proceso de crianza. Bronfenbrenner (1974), a partir de su modelo bioecológico, considera que a través de las intervenciones en primera infancia la vinculación emocional puede ser fortalecida, lo cual trae consigo resultados esenciales en el desarrollo de las niñas y los niños.

Cuando se habla de prácticas de crianza se refiere al conjunto de estrategias que los padres emplean para promover la autonomía de sus hijos, con el fin de entender el ambiente a través de la descripción, la demostración y la promoción de oportunidades para el aprendizaje de la niña y el niño orientadas por los conocimientos sociales que tengan los cuidadores (Papousek y Bornstein, 1992).

Las prácticas de crianza están influidas por los principios sociales de los padres que se componen de creencias, actitudes, percepciones, atribuciones y expectativas que ellos tienen sobre sus hijos. Dichas competencias nacen del contexto social en el que se desenvuelven las familias e influyen en el desarrollo cognitivo y social de los hijos hacia la vida adulta.

Dentro de las cogniciones sociales se encuentran las creencias que tienen los padres sobre la crianza de sus hijos. Estas se refieren a las ideas o saberes que los padres

consideran como hechos o verdades. Dichas ideas se componen por ideales sobre las estrategias de crianza y la forma como deben ser las relaciones entre cuidadores.



*Fotografía:* Diego Filella

También aparecen las actitudes que representan un balance entre lo bueno y lo malo de una determinada situación. Por ejemplo, la aprobación del castigo físico por parte de los padres se relaciona con la importancia que estos le conceden a la obediencia (Danso, Hunsberger y Pratt, 1997). Por otro lado, están las percepciones que son un tipo de creencias acerca de los atributos, características y comportamiento que las niñas y los niños desarrollan en un ambiente tanto personal como grupal (Okagaki y Luster, 2005).

El último grupo son las metas y las expectativas que tienen los padres sobre sus hijos respecto a su comportamiento en la vida en sociedad. Estas son el resultado de los deseos de los padres y los logros de las niñas y los niños y se relacionan con las interacciones sociales con otros padres. Las metas se proyectan a largo plazo y representan cómo a los padres les gustaría que sean sus hijos, mientras que las metas inmediatas son aquellas vinculadas con el comportamiento del día a día. No obstante, existen factores que impiden que las metas se cumplan, especialmente en las poblaciones urbano-marginales. El primer factor obstaculizador hace referencia a los problemas económicos que se pueden dar en las familias y el segundo es el contexto en el que viven los padres.

El siguiente nivel del modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1986) es el mesosistema. Este abarca las interrelaciones entre dos o más ambientes en los que se desenvuelve la niña o el niño. Este sistema incluye ambientes como la escuela, los jardines infantiles, los espacios de juego, el barrio, entre otros. A partir de la relación entre dos o más sistemas se da un proceso de interrelación del individuo con el medio. En este nivel Bronfenbrenner (1986) refiere a la familia como el principal contexto en el que se da el desarrollo y la concibe como el elemento fundamental de los entornos de desarrollo y de la calidad del ambiente, pues cuando es acogedora y estimulante predice logros físicos como cognitivos y socioeconómicos en las niñas o niños.

Un tercer nivel en la teoría del modelo bioecológico es el exosistema, este corresponde a uno o varios entornos en los que el individuo en desarrollo no está directamente incluido. Sin embargo, en estos contextos se producen circunstancias que sí terminan afectándolo (Bronfenbrenner, 1986). Estos sistemas son, por ejemplo, el trabajo o el círculo de amigos de los padres y cómo estos representan un punto importante en el desarrollo psicosocial del pequeño en la familia, porque para Bronfenbrenner (1986) la manera como los padres vivan sus vidas, aunque raramente sus hijos hagan parte de esos entornos, sí influye en el comportamiento del cuidador en relación con el bienestar de la niña o el niño.

Otro nivel es el macrosistema, el cual se identifica por representar los marcos culturales que pueden llegar a afectar transversalmente los niveles de menor orden como son el microsistema, el mesosistema y el exosistema. Este sistema va más allá del ambiente de interacción inmediato de la niña o el niño, estos se ven afectados por factores externos que no necesitan tanto de la presencia de la persona como de las condiciones sociales, ya sea la situación política del país o la pobreza (Bronfenbrenner, 1986).

Finalmente, Bronfenbrenner (1986) propone un nivel adicional que es el cronosistema. Este se refiere a la época histórica en la que se desenvuelve la niña o el niño, deduciendo que con el paso del tiempo aparecen cambios psicosociales a medida que el individuo madura —como los avances tecnológicos— y estos terminan incidiendo en la manera como se forma el individuo.

Reconociendo la importancia de la primera infancia existen diferentes intervenciones en el desarrollo infantil temprano (primera infancia) como el cuidado calificado y la educación inicial. En el caso de las niñas y los niños que participan en estos programas, se observó que tienen mayor probabilidad de mejorar sus capacidades y de esta forma obtener mejores resultados a nivel socioemocional y académico. Además de estas ganancias, se determinó que las habilidades adquiridas antes de los siete años predicen los ingresos y la inserción en el mercado laboral y que si se interviene tempranamente (antes de los siete años) en el capital humano, se puede potencializar el desarrollo cognitivo y psicosocial y se puede promover una mayor

tasa de retorno de estas intervenciones, es decir, mejores rendimientos sociales y económicos de una inversión temprana ya que por cada dólar invertido antes de los seis años a los veinte años se retornan dieciocho por el ahorro en protección social, salud y sistema penal (Bernal y Camacho, 2010). Así pues, se generarían beneficios en cuanto a la reducción de la pobreza por las posibilidades de aumentar la movilidad social y redistribución de la renta.

Del mismo modo, aparecen nuevas formas de atender a la primera infancia diferentes a los jardines infantiles tales como la intervención en ámbito familiar, las redes de apoyo familiar y comunitario, al igual que el fortalecimiento de vínculos paternos para la reducción de factores de riesgo como el abandono, el maltrato, la desvinculación afectiva y la malnutrición que pueden llegar a repercutir de manera directa en la salud tanto física como emocional de la niña o el niño (Rosemberg, 2009).

En este sentido se espera que el cuidado y trato de los cuidadores hacia las niñas y los niños, en ese momento de sus vidas, se base en la sensibilidad de la crianza. Esto quiere decir que hay que tomar en cuenta qué tan dispuestos están los cuidadores y hasta dónde llega su comprensión para responder frente a las demandas o necesidades de las niñas y los niños, puesto que desde allí van a surgir los modos de relacionarse. Esto se apoya en investigaciones que identifican que sujetos con altos niveles de seguridad afectiva durante la primera infancia, luego de su ingreso a la escuela, cuentan con mayor flexibilidad y adaptabilidad a los cambios en el contexto y con expectativas positivas sobre la interacción con sus compañeros (Carbonell, Ortiz y Koller, 2012).

Con base en lo anterior, un factor que influye en el desarrollo de las niñas y los niños es la atención integral en primera infancia (en adelante, AIPI). Este programa brinda atención y servicios a los más pequeños, que por lo general son los menores de cinco años, y a sus padres que tienen que trabajar y no pueden estar con ellos. La experiencia de ellos en AIPI tiende a ser gratificante, pues estos proyectos están diseñados para estimular a las niñas y los niños a nivel intelectual, emocional, social y físico.

Phillips y Lowenstein (2011) dicen que los servicios que proporcionan los programas de AIPI tienen dos fines: tanto permitir que los padres puedan trabajar como proteger y fomentar el desarrollo y la educación de las niñas y los niños. Por tanto, los beneficios están asociados a los ajustes que favorecen las relaciones niño-adulto, facilitando el aprendizaje temprano (Shonkooff y Phillips, 2000).

La AIPI está dividida en tres niveles. El primero corresponde a la relación o interacciones entre niño-adulto; el segundo, a las características de estructuración de la atención pedagógica y el tercero al contexto de la comunidad y la política adyacente a la niña o al niño. Esta diferenciación en niveles plantea la necesidad de fortalecer las interacciones de la relación niño-adulto que proveen calidad en las relaciones de

cuidado sociocognitivo y socioemocional. Phillips y Lowenstein (2011) mencionaron que los pequeños que han recibido un amplio contenido verbal y estimulación cognitiva son sensibles a ser más avanzados en todos los ámbitos del desarrollo que otros que no han recibido estos aportes.



*Fotografía:* Diego Filella

Con lo anterior se quiere decir que a partir de la cantidad y calidad de la estimulación aparecen múltiples factores que estructuran el cuidado y estos están asociados al nivel de habilidades que tienen los profesionales para fomentar una experiencia de desarrollo y educación. Sin embargo, surgen otros aspectos que son determinantes de la calidad de la experiencia como, por ejemplo, el tamaño del grupo de trabajo entendido como la cantidad de adultos a cargo de cada grupo de niños. Estudios de Howes y otros (1992) demostraron que espacios con tres o menos niños por cuidador reciben una atención más significativa y apropiada. Según Phillips y Lowenstein (2011) si no se puede responder a las demandas de los niños y un cuidador no tiene la capacidad para proveer un cuidado sensible, la efectividad de la AIFI puede derrumbarse. Teniendo en cuenta lo anterior, con el fin de evitar estas situaciones, los programas en AIFI están regulados (política pública de primera infancia) con el fin de certificar que el servicio ofrecido sea de buena calidad.

Según una investigación de Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney y Bub (2011), la buena calidad del ambiente familiar en el que se desenvuelven las niñas y los niños proporciona un conjunto factores de protección. Sin embargo, la AIFI genera

una protección reforzada o doble protección ya que entre el contexto familiar y de AIPI, recíprocamente, se da la mitigación o reducción del impacto de los factores de riesgo y se acumulan los efectos de los factores de protección.

Ahora bien, con el fin de identificar los impactos de la AIPI en otros países como Estados Unidos, se crearon programas experimentales como Head Start, el cual promueve una educación integral, una buena nutrición y salud en servicios de participación a familias de bajos ingresos. El objetivo es fomentar relaciones estables y así proporcionar un buen cuidado físico y socioemocional, así como propiciar un entorno que permita el despliegue de competencias cognitivas (Watamura *et al.*, 2011).

Los resultados del estudio de Head Start de Watamura y otros (2011) mostraron que quienes entraron a los tres años al programa tuvieron un impacto mucho más fuerte que los que iniciaron a los cuatro años. Incluso se evidenció que los problemas de comportamiento e hiperactividad disminuyeron en niños que ingresaron a los tres años. No se puede olvidar que la efectividad de esta doble protección depende de la calidad que tengan tanto la AIPI como el entorno familiar (Rebello Britto, Yoshikawa y Boller, 2011).

### **Estudio empírico sobre el arte en la primera infancia**

En el marco de los contextos de desarrollo infantil en la primera infancia, conociendo la evidencia empírica de tipo correlacional sobre los efectos del arte en el bienestar subjetivo y la salud pública, el logro escolar, las capacidades de pensamiento y las habilidades sociales, se decidió llevar a cabo un estudio con diadas de cuidadoras y su hija o hijo en la modalidad de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar.

De una base de datos con 576 diadas se extrajeron los datos de las niñas y los niños que participaron en un estudio de dos fases: (1) caracterización y (2) seguimiento, con seis meses entre una y otra toma de datos. Se situaron veinticinco niñas y niños de cuatro localidades: Usaquén (uno), San Cristóbal (ocho), Usme (siete) y Kennedy (nueve), quienes participaron por lo menos en cuatro atenciones con experiencias artísticas hechas por Idartes en el marco de AIPI en el ámbito familiar. De acuerdo con las características sociodemográficas de cada uno se buscó una niña o un niño de cada localidad para que hiciera pareja en un grupo de comparación que no recibió atención por parte de experiencias artísticas dirigidas por Idartes, pero sí de AIPI en el ámbito familiar, como se observa en la tabla 1. De esta forma se obtuvo un diseño experimental, ya que hay dos grupos de diadas que reciben AIPI en ámbito familiar, pero uno de ellos recibe atención de Idartes (grupo de atención) y el otro no (grupo de comparación). Así es posible explorar, dentro de las limitaciones de selección y tamaño muestral y de administración de la variable independiente (experiencias artísticas), si los efectos logrados son debidos a la intervención de Idartes o de otro factor.

**TABLA 1. Caracterización sociodemográfica de la muestra del estudio**

Atributo	Grupo de comparación	Grupo de atención
Sexo niñas y niños	15 niñas (60 %) y 10 niños (40 %)	15 niñas (60 %) y 10 niños (40 %)
Edad niñas y niños	2,41 años en promedio	2,55 años en promedio
Sexo cuidador	25 mujeres (100 %)	25 mujeres (100 %)
Edad cuidadora	28,95 años en promedio	30,78 años en promedio
Estado civil de la cuidadora	4 solteras (16 %), 1 casada (4 %), 19 unión libre (76 %) y 1 separada (4 %)	5 solteras (20 %), 2 casadas (8 %), 18 unión libre (72 %)
Estrato socioeconómico	10 en 1 (40 %) y 15 en 2 (60 %)	11 en 1 (44 %) y 14 en 2 (56 %)

Para explorar los efectos de las experiencias artísticas en los contextos proximales de interacción y en el desarrollo de las niñas y los niños en este diseño de comparación por grupos, se seleccionaron los resultados de la información obtenida por los instrumentos de la tabla 2. Se compararon los puntajes y proporciones en la fase pre (caracterización) con la fase *post* (seguimiento) y en cada fase entre ambos grupos.

**TABLA 2. Instrumentos usados y atributos evaluados en el estudio con AIPI en el ámbito familiar**

Instrumento	Atributo
Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil	Relación con los otros Relación consigo mismo Relación con el mundo
ECMP (escala de comportamientos de padres y madres)	Prácticas de crianza: dimensiones de crianza, disciplina y expectativas.
MICS 3 (encuestas de indicadores de conglomerados múltiples)	Módulo de ambiente de desarrollo infantil temprano: libros, tipos de juguetes, prácticas de cuidado socio-cognitivo y prácticas de cuidado socioemocional.
SIRBE (sistema de información y registros de beneficiarios)	Cuestionario de datos socioeconómicos y demográficos

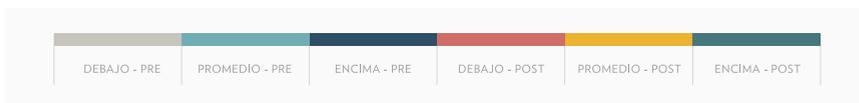
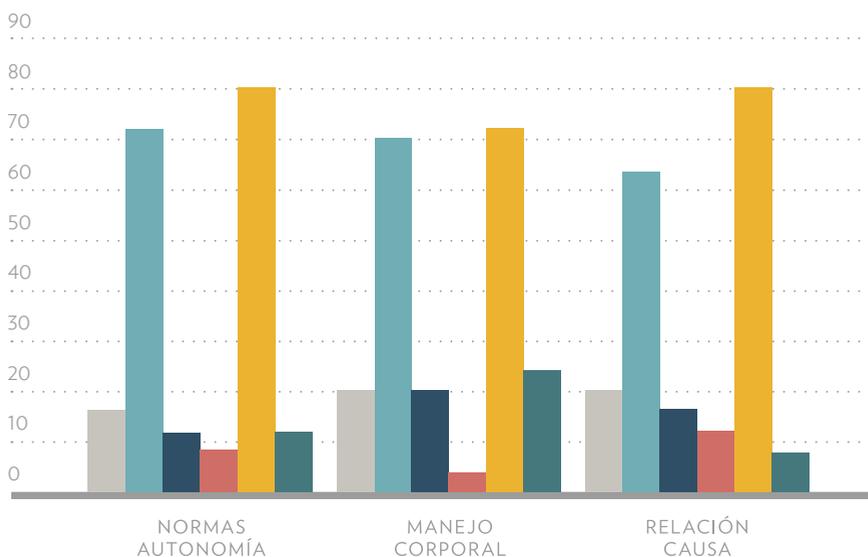
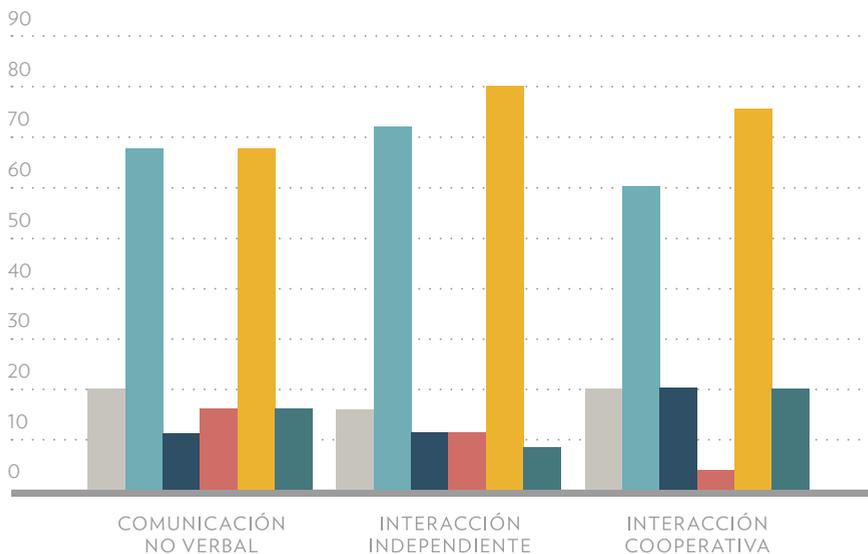
Dentro de los resultados positivos y relevantes para el Idartes están los siguientes:

Respecto al desarrollo infantil se descubrió que en seis de las doce dimensiones de desarrollo que evalúa la escala de valoración cualitativa hubo cambios significativos en ambos grupos: (a) comunicación no verbal, (b) interacción independiente, (c) interacción cooperativa, (d) normas y autonomía, (e) manejo corporal y (f) relación causa-efecto. Como se observa en las Gráficas 1 y 2 en el grupo con experiencias artísticas de Idartes (grupo de intervención) hay un mejor desempeño en la fase *post* en las dimensiones de interacción cooperativa y en manejo corporal, ya que el porcentaje de niñas y niños que se encontraba en el rango promedio de ejecución aumentó en la fase *post*.

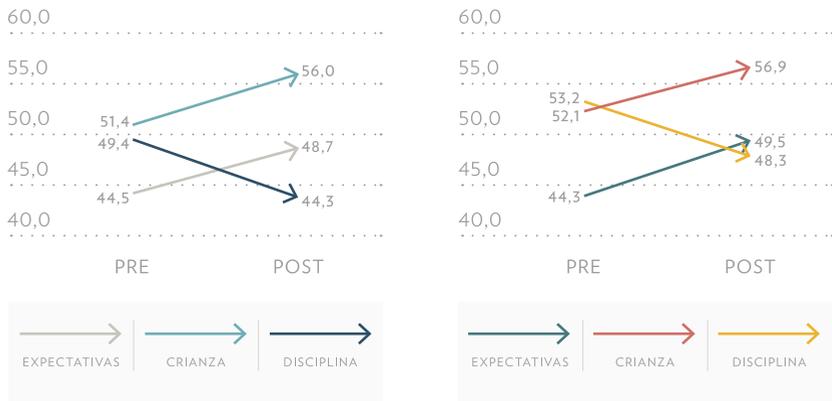


GRÁFICA 1. Porcentaje de niñas y niños en cada rango de ejecución del desarrollo infantil en el grupo de comparación

De acuerdo con el instrumento de prácticas de crianza se identificaron cambios significativos en las tres dimensiones: (a) compromiso y apoyo emocional (crianza), (b) construcción de normas y límites (disciplina) y (c) expectativas sobre las capacidades de las niñas y los niños a una edad particular (expectativas). Además, en las escalas de crianza y disciplina hubo tamaños del efecto similares entre los grupos. En la escala de expectativa, 0,32 en el grupo de comparación y 0,38 en el de atención. Lo que sugiere un papel importante del trabajo de experiencias artísticas para la primera infancia en apoyar la transformación de las actitudes de las familias hacia las niñas y los niños y conocer mejor sus capacidades y recursos.



GRÁFICA 2. Porcentaje de niñas y niños en cada rango de ejecución del desarrollo infantil en el grupo de atención.



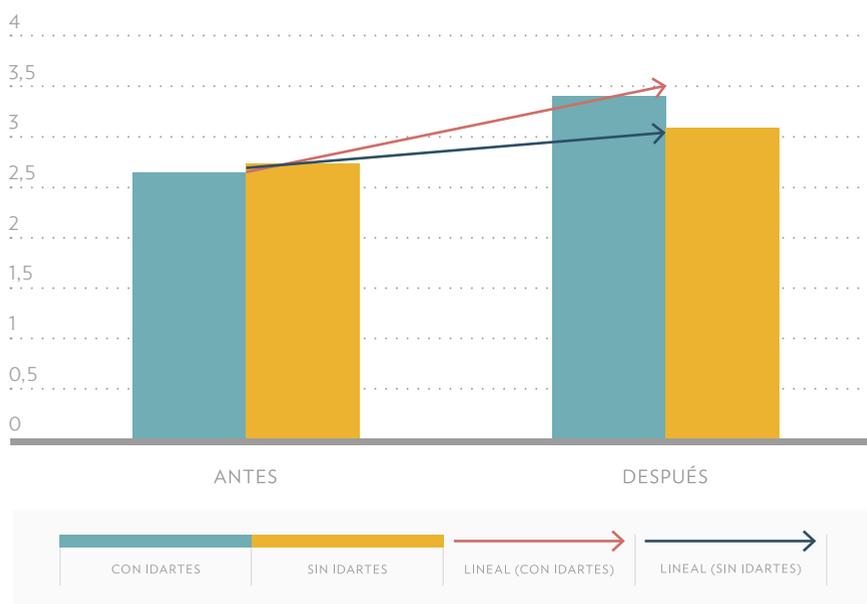
GRÁFICA 3. Puntuación promedio en las escalas de prácticas de crianza. Panel izquierdo: grupo de comparación. Panel derecho: grupo de atención

Finalmente, de acuerdo con el cuestionario de calidad del entorno de desarrollo (encuesta de indicadores por conglomerados múltiples 3) hubo otros cambios interesantes. Se tomaron preguntas del módulo de desarrollo del niño de la encuesta de indicadores por conglomerados múltiples 3 (*multiple indicator cluster surveys*). Los indicadores que se extrajeron y sus descripciones son:

- Indicador 46. Apoyo para el aprendizaje: apoyo adecuado para el aprendizaje y preparación para la escuela.
- Indicador 47. Apoyo del padre para el aprendizaje: el padre participa en las actividades de aprendizaje del niño.
- Indicador 48. Apoyo para el aprendizaje: libros infantiles, hogares con tres o más libros infantiles.
- Indicador 49. Apoyo para el aprendizaje: libros no infantiles, hogares con tres o más libros no infantiles.
- Indicador 50. Apoyo para el aprendizaje: materiales para jugar.
- Indicador 51. Cuidado no adulto: niños de cero a cincuenta y nueve meses de edad dejados solos o al cuidado de otro niño (menor de diez años) en la última semana.

A partir del manual del MICS 3 se extrae un indicador de espacios para el desarrollo: Interacción, que es un indicador sintético que representa la calidad de los espacios de desarrollo inmediato con los que se benefician las niñas y los niños, en relación con las posibilidades de interacción con personas cercanas y con objetos estimulantes, teniendo en cuenta los indicadores simples 46 a 51. Este indicador fue calculado a

partir de la información observada y reportada y es un puntaje que varía desde cero hasta diez; siendo cero el puntaje de un espacio de desarrollo inmediato de quienes no cuentan con ninguna posibilidad de interacción significativa con personas u objetos, y diez el puntaje de un espacio de desarrollo inmediato que cuenta con múltiples posibilidades de interacciones significativas con personas y objetos.



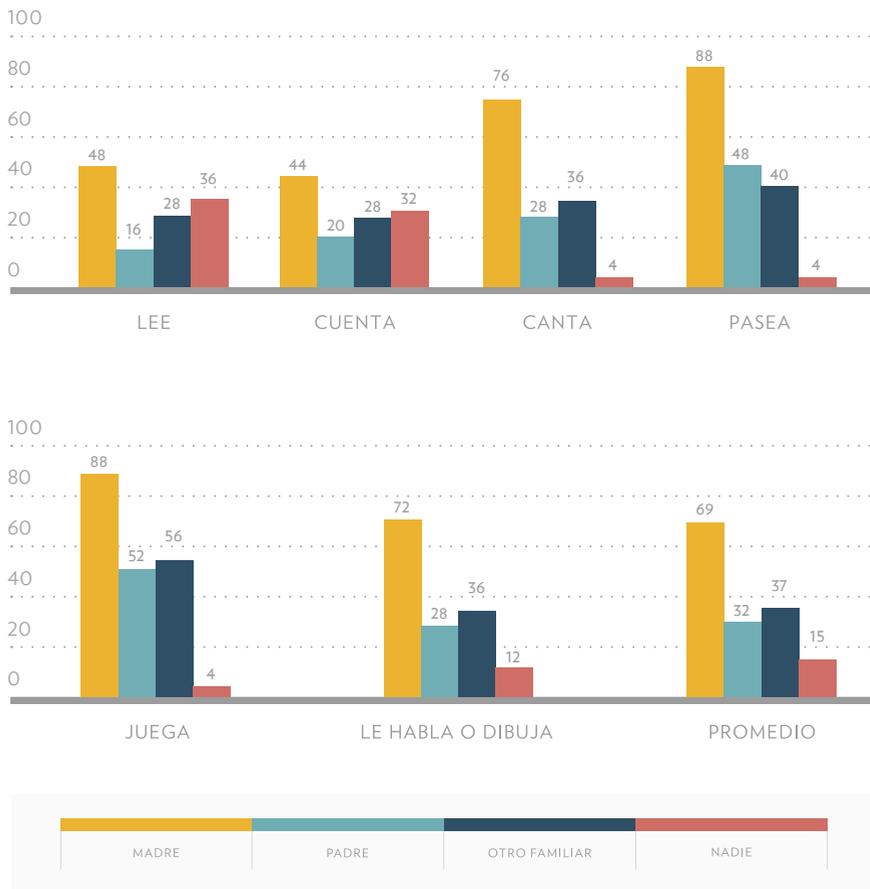
GRÁFICA 4. Cantidad de tipos de juguetes con que cuentan las niñas y los niños en su hogar antes y después de seis meses del proceso de atención

Dentro de la encuesta se preguntó si las niñas o los niños contaban y jugaban con objetos del hogar o de fuera él o con juguetes de tienda o caseros. Se observó una mayor variedad de juguetes en ambos grupos después de la intervención junto con un efecto mayor en el grupo con atención del Idartes (0,33 vs. 0,28 en el grupo de comparación).

En relación con las prácticas sociocognitivas y socioemocionales que favorecen el desarrollo infantil se encontró en general que, en la fase pre, jugar, pasear y cantar se ejecutaron con más frecuencia por parte de la madre o cuidadora mujer principal. Además, fue esta figura parental quien se encargó de la mayoría de estas prácticas. En segundo lugar hubo otro cuidador diferente al padre que jugaba con la niña o el niño y lo llevaba de paseo. En tercer lugar se ubicó el padre, quien también jugaba y paseaba la mayor parte de las veces con su hija o hijo (Gráficas 5 y 6).

En la fase *post* se observó, en ambos grupos, un aumento de frecuencia en la participación de la madre y el padre en las actividades de promoción del desarrollo. Es notable el involucramiento paterno que pasó del tercer al segundo lugar en la fase *post*. También es notable cómo en ambos grupos las actividades que más aumentaron de frecuencia fueron leer y contar historias, que pudieran considerarse como actividades de tipo sociocognitivas, mientras que las de tipo socioemocional como jugar, pasear y hablar o dibujar juntos aumentaron poco o se mantuvieron en su nivel.

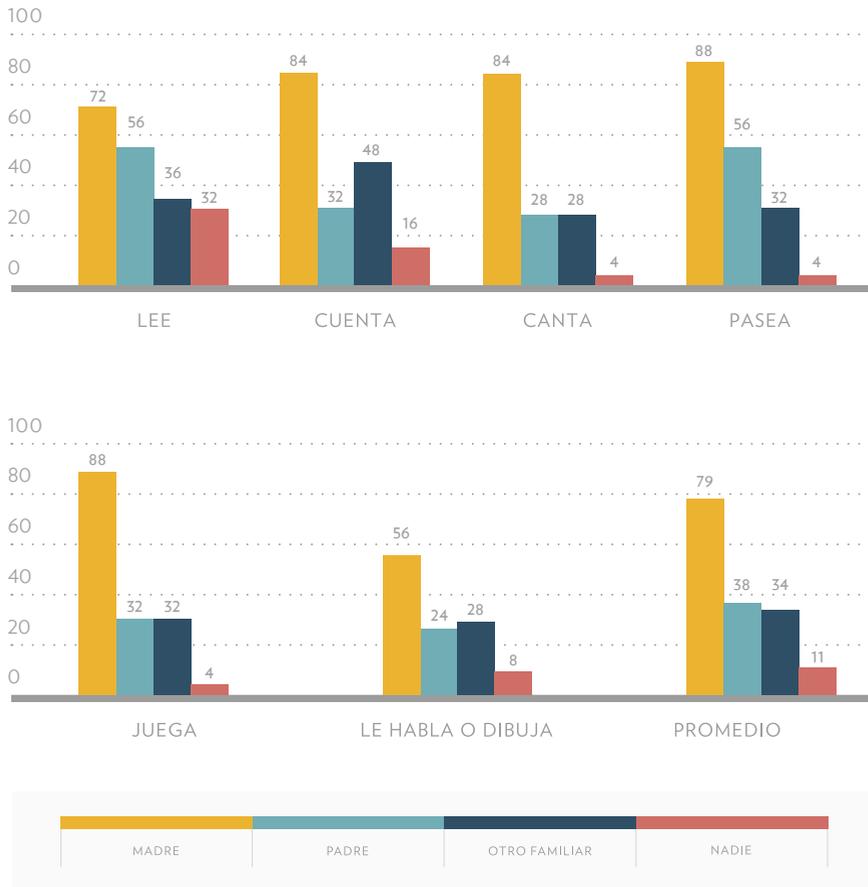
En la fase *post* se observaron porcentajes más altos de participación en la madre, especialmente en actividades de orden sociocognitivo como leer y contar historias. Esto fue común en ambos grupos y un poco mayor en el grupo de atención.



GRÁFICA 5. Porcentaje de prácticas sociocognitivas y socioemocionales que diferentes cuidadores realizan con las niñas y los niños en el grupo de comparación. Panel izquierdo: fase pre. Panel derecho: fase *post*.

Del mismo modo se destacó que los promedios de participación de cada figura parental fueron un poco más altos en el grupo de atención que en el de comparación. Con respecto al otro cuidador involucrado, no es claro si las atenciones del Idartes cumplieron un rol en el aumento o descenso del porcentaje de participación.

Finalmente, como se mencionó antes, se construyó un índice sintético de interacciones que promueven el desarrollo infantil a partir de la información sobre recursos y prácticas cognitivas y socioemocionales. En ese sentido se identificó un registro, en la fase pre, similar entre los grupos y a las mediciones anteriores hechas en estudios en Colombia que usaron el mismo instrumento. En ambos grupos se encontró una diferencia significativa en la fase *post* respecto a la pre, pues hubo un mayor puntaje.

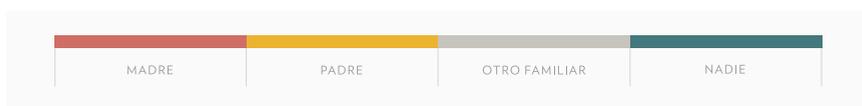
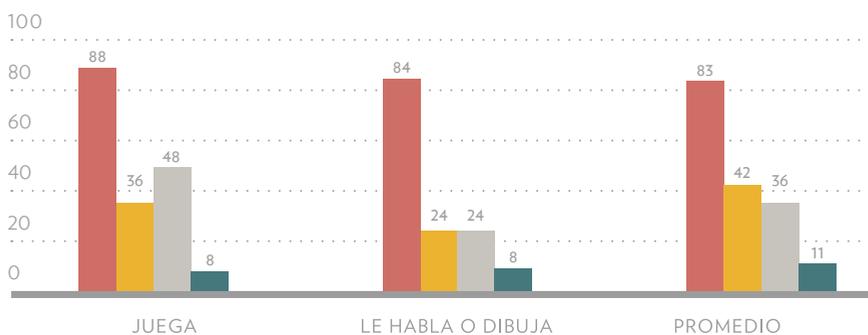
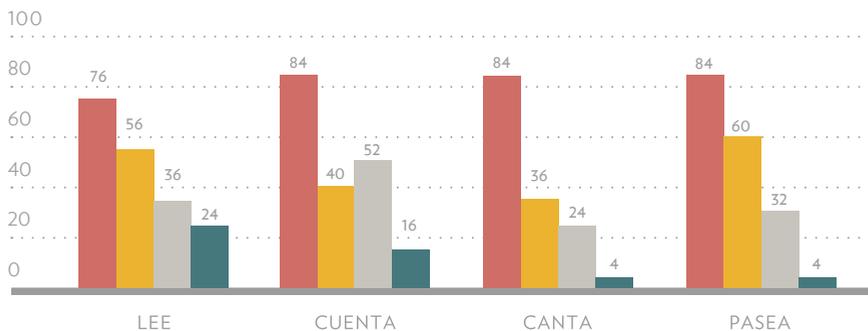


En el grupo de comparación la medida del efecto fue de 0,32 y en el grupo atención de 0,37, lo que indica que probablemente las experiencias artísticas potenciaron el efecto de la AIPI.



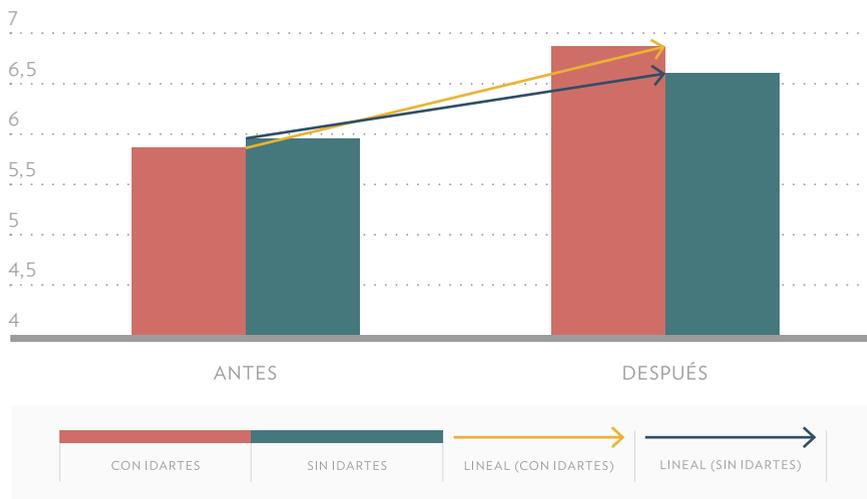
GRÁFICA 6. Porcentaje de prácticas sociocognitivas y socioemocionales que diferentes cuidadores realizan con las niñas y los niños en el grupo de atención. Panel izquierdo: fase pre. Panel derecho: fase post.

Tal como están las cosas se puede concluir que existe evidencia para afirmar que la atención integral en primera infancia (AIPI) genera efectos beneficiosos en la vida de las niñas, los niños y sus familias, los cuales se acompañan de ajustes en diferentes aspectos personales y ambientales. Cuando la AIPI involucra, además, experiencias artísticas, hay mayores efectos en las expectativas sobre el desarrollo infantil de las madres, en la variedad de juguetes que los adultos disponen para el uso de la niña o el niño y en la frecuencia de prácticas sociocognitivas y socioemocionales promotoras del desarrollo infantil por parte de la madre y del padre. Del mismo modo, se observan unas proporciones mayores de cambio en las dimensiones de interacción cooperativa



y manejo corporal en el grupo atendido por Idartes. Dentro de los parámetros de este estudio hay algunas limitaciones referidas al tamaño y a la selección muestral que debe corregirse para aumentar el poder de la generalización de los resultados; por ejemplo, los resultados pueden atribuirse a características de los padres o de los hijos y no necesariamente a la atención del Idartes.

Con base en este estudio exploratorio surgieron varias preguntas sobre cuáles podrían ser las características susceptibles de ser documentadas para identificar efectos de la exposición periódica y continuada de las experiencias artísticas para la primera infancia. De tal suerte, si se parte de una perspectiva sistémica, sería fundamental identificar dichas características en diferentes niveles desde factores de orden personal de las niñas, los niños y sus adultas cuidadoras, de las interacciones de cuidado, crianza y educación, además de los aspectos de orden organizacional de los grupos atendidos, así como de las dinámicas comunitarias, de desarrollo social y transformación cultural (Kay, 2000; Philipp, Gibbons, Thorne, Wiltshire, Burrough y Easterby, 2014).



GRÁFICA 7. Índice de desarrollo interacción en la fase pre y fase *post* en los grupos de atención y de comparación

Del mismo modo, surgen interrogantes sobre otras maneras de acceder a los atributos o variables de interés a los descritos en este estudio y a otras variables como, por ejemplo, bienestar subjetivo, conocimiento social y estilos de crianza, entre otros. También, y con base en una adecuada definición de las variables de interés (actuales o nuevas), resulta necesario establecer en qué momentos de desarrollo del proyecto, de la vida cotidiana y de la edad de las niñas, los niños y sus familias y, al mismo tiempo, la planeación de distintos diseños metodológicos para implementar una estrategia de investigación. En este sentido se requiere acoplar los ejercicios de orden empírico-analítico, como este, a las estrategias de sistematización en las que avanzó el equipo de fortalecimiento artístico pedagógico con miras a que las categorías de análisis cuantitativas surjan del marco conceptual y metodológico ya consensuado y apropiado en el proyecto. Siguiendo esta línea de trabajo, las aproximaciones mixtas (cuali-cuanti) y con perspectiva longitudinal serían más incluyentes y esclarecedoras.

Siguiendo la revisión de la OCDE (Ellen, Thalia y Stéphan, 2014), sería necesario observar, por separado, el tipo de disciplina artística individual para ver los efectos diferenciales de cada una en los atributos que se deseen estudiar. En este sentido se requeriría un grupo que pase por mínimo cuatro experiencias con sonoridades, otros con materias, otro con el cuerpo, uno multidisciplinar y un quinto grupo sin atención del Idartes. Se esperaría que cada grupo tuviera una evaluación pre y *post* (preferiblemente más de una vez), una asignación aleatoria de los participantes a los grupos y que estén balanceados en sus características sociodemográficas.

Finalmente, un enfoque centrado en los resultados alimenta una perspectiva política de visibilizar y posicionar las artes como un conjunto de acciones que hacen aportes, en alguna medida, a la calidad de vida de las niñas y los niños en primera infancia y, como se vio, a otros momentos del curso de sus vidas. Sin embargo, desde una postura de fortalecimiento técnico e institucional, sería bueno reconocer los contextos en que dichos resultados ocurrieron, los insumos materiales e intangibles que se usaron y modificaron y los procesos que dieron lugar a dicha transformación en los resultados observables. Los procedimientos de evaluación sistemática que recogen metodologías mixtas, procesos variados y atributos sistémicos diversos podrían ser una aproximación útil. Estos ejercicios podrían subdividirse en proyectos que nutran un programa general de investigación sobre el arte en la primera infancia.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá D. C.
- Bernal, R. y Camacho, A. (2010). La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia. En *Serie Documentos CEDE*, 20. Bogotá D. C.: Universidad de los Andes.
- Blessi, G. T., Grossi, E., Sacco, P. L., Pieretti, G. y Ferilli, G. (2014). Cultural Participation, Relational Goods and Individual Subjective Well-Being: Some Empirical Evidence. En *Review of Economics & Finance*, 4, 33-46.
- Bornstein, M. H., Britto, P. R., Nonoyama-Tarumi, Y., Ota, Y., Petrovic, O. y Putnick, D. L. (2012). Child Development in Developing Countries: Introduction and Methods. En *Child Development*, 83, 16-31.
- Bornstein, M. H. y Putnick, D. L. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. En *Child Development*, 83, 46-61.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *A Report On Longitudinal Evaluations of Preschool Programs: Is Early Intervention Effective?* Washington: Office of Child Development-DHEW.
- \_\_\_\_\_. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

- \_\_\_\_\_ (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. En *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- \_\_\_\_\_ (1993). The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. En Wozniak y Fisher (eds.), *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments* (pp. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Burkhardt, J. y Brennan, C. (2012). The Effects of Recreational Dance Interventions on the Health and Well-Being of Children and Young People: A Systematic Review. En *Arts & Health*, 4(2), 148-161.
- Cacchione, T., Möhring, W. y Bertin, E. (2011). What is it About Picasso? Infants' Categorical and Discriminatory Abilities in the Visual Arts. En *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 370.
- Cameron, M., Crane, N., Ings, R. y Taylor, K. (2013). Promoting Well-Being Through Creativity: How Arts and Public Health Can Learn from Each Other. En *Perspectives in Public Health*, 133(1), 52-59.
- Camic, P. M. y Chatterjee, H. J. (2013). Museums and Art Galleries as Partners for Public Health Interventions. En *Perspectives in Public Health*, 133(1), 66-71.
- Carbonell, O. A., Ortiz, J. A. y Koller, S. H. (2012). Primera infancia y prevención accidentes domésticos (cap. 3). En Evaluación de la Intervención - Módulo Ambientes Seguros - Informe de Investigación. Bogotá, Colombia.
- Cuypers, K., De Ridder, K., Kvaløy, K., Knudtsen, M. S., Krokstad, S., Holmen, J. y Holmen, T. L. (2012). Leisure Time Activities in Adolescence in The Presence of Susceptibility Genes for Obesity: Risk or Resilience Against Overweight in Adulthood? The HUNT Study. *BMC Public Health*, 12(1), 1.
- Cuypers, K., Krokstad, S., Holmen, T. L., Knudtsen, M. S., Bygren, L. O. y Holmen, J. (2011). Patterns of Receptive and Creative Cultural Activities and Their Association With Perceived Health, Anxiety, Depression and Satisfaction With Life Among Adults. The HUNT Study (Norway). En *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 698-703
- Danso, H., Hunsberger, B., y Pratt, M. (1997). The Role of Parental Religious Fundamentalism and Right-Wing Authoritarianism in Child Rearing-Goals and Practices. En *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 496-511.

- Eisen, S. L., Ulrich, R. S., Shepley, M. M., Varni, J. W. y Sherman, S. (2008). The Stress-Reducing Effects of Art in Pediatric Health Care: Art Preferences of Healthy Children and Hospitalized Children. En *Journal of Child Health Care*, 12(3), 173-190.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Ekholm, O., Juel, K. y Bonde, L. O. (2016). Music and Public Health - An Empirical Study of the Use of Music in the Daily Life of Adult Danes and the Health Implications of Musical Participation. En *Arts & Health*, 8(2), 154-168.
- Ellen, W., Thalia, G. y Stéphan, V. L. (2014). ¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística: La influencia de la *educación artística*. OECD Publishing.
- Hardiman, M. (2012). *Brain-Targeted Teaching for 21<sup>st</sup> Century Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hardiman, M., Rinne, L., & Yarmolinskaya, J. (2014). The Effects of Arts Integration on Long-Term Retention of Academic Content. En *Mind, Brain and Education*, 8(3), 144-148.
- Harland, J., Kinder, K., Haynes, J., y Schagen, I. (1998). *The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools: Interim Report 1*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., y Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Howes, C., Phillips, D. A. y Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care. En *Child Development*, 63, 449-460.
- Jaastad, L. (2012). Cultural Activities as Health Promotional Strategy. En Siw Tone Inntrand (ed.), *Health Promotion - Theory and Practice* (p. 283). Norway.
- Johnson, J. K., Louhivuori, J. y Siljander, E. (2016). Comparison of Well-Being of Older Adult Choir Singers and the General Population in Finland: A Case-Control Study. En *Musicae Scientiae*, 1-17.

- Kay, A. (2000). Art and Community Development: The Role the Arts Have in Regenerating Communities. En *Community Development Journal*, 35(4), 414-424.
- Krentz, U. C. y Earl, R. K. (2013). The Baby as Beholder: Adults and Infants Have Common Preferences for Original Art. En *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 181.
- Lange-Küttner, C. (2014). Do Drawing Stages Really Exist? Children's Early Mapping of Perspective. En *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 168-182.
- Magnusson, D. y Stattin, H. (2006). The Person in Context: A Holistic-Interactionistic Approach. En Lerner y Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 1), *Theoretical Models of Human Development* (6th ed., pp. 400-464). Hoboken: Wiley.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. y Sudmalis, D. (2013). The Role of Arts Participation in Students' Academic and Nonacademic Outcomes: A Longitudinal Study of School, Home, and Community Factors. En *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 709.
- Miksza, P. (2010). Investigating Relationships between participation in High School Music Ensembles and Extra-Musical Outcomes: An Analysis of the Education Longitudinal Study of 2002 Using a Bioecological Development Model. En *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 7-25.
- Moss, H. y O'Neill, D. (2014a). Aesthetic deprivation in clinical settings. *The Lancet*, 383(9922), 1032-1033.
- (2014b). The Aesthetic and Cultural Interests of Patients Attending an Acute Hospital - A Phenomenological Study. En *Journal of Advanced Nursing*, 70(1), 121-129.
- Moss, H., Donnellan, C. y O'Neill, D. (2012). A Review of Qualitative Methodologies Used to Explore Patient Perceptions of Arts and Healthcare. En *Medical Humanities*, 38(2), 106-109.
- Mustard, J. F. (2002). Early Child Development and the Brain - The Base for Health, Learning and Behaviour Throughout Life. En Young (ed.), *From Early Childhood Development to Human Development* (pp. 23-61). Washington D. C.: The World Bank.

- Nenonen, T., Kaikkonen, R., Murto, J. y Luoma, M. L. (2014). Cultural Services and Activities: The Association with Self-Rated Health and Quality of Life. En *Arts & Health*, 6(3), 235-253.
- Okagaki, L. y Luster. T. (2005). Research on Parental Socialization of Child Outcomes: Current Controversies and Future Directions. En *Parenting: An ecological perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Papousek, H. y Bornstein, M. H. (1992). Didactic Interactions: Intuitive Parental Support of Vocal and Verbal Development in Human Infants. En Papousek, Jurgens y Papousek (eds.), *Nonverbal Vocal Communication* (pp. 209-229). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Philipp, R., Gibbons, N., Thorne, P., Wiltshire, L., Burrough, J. y Easterby, J. (2014). Evaluation of a Community Arts Installation Event in Support of Public Health. En *Perspectives in Public Health*, 135(1), 43-48.
- Phillips, D. A. y Lowenstein, A. E. (2011). Early Care, Education, and Child Development. En *The Annual Review of Psychology*, 62, 483-500.
- Rabkin N. y Redmond R. (2004). *Putting the Arts in the Picture: Reforming Education in the 21st Century*. Columbia College.
- Rapacciuolo, A., Perrone Filardi, P., Cuomo, R., Mauriello, V., Quarto, M., Kisslinger, A. y Tramontano, D. (2016). The Impact of Social and Cultural Engagement and Dieting on Well-Being and Resilience in a Group of Residents in the Metropolitan Area of Naples. En *Journal of Aging Research*, 1-11.
- Rebello Britto, P., Yoshikawa, H. y Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. En *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 25, 3-18.
- Reinseth, L. (2012). 7. Resilience mechanisms as factors to sustain activity participation in home and leisure. En Siw Tone Innstrand (ed.), *Health Promotion - Theory and Practice* (pp. 89-102). Trondheim, Norway: Research Centre for Health Promotion and Resources HiST/NTNU. Recuperado de: <http://www.ntnu.edu/documents/16848459/0/Health+Promotion+-+Theory+and+Practice.pdf#page=90>

- Renton, A., Phillips, G., Daykin, N., Yu, G., Taylor, K. y Petticrew, M. (2012). Think of Your Art-Eries: Arts Participation, Behavioural Cardiovascular Risk Factors and Mental Well-Being in Deprived Communities in London. En *Public Health*, 126, S57-S64.
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. En Torrado Pacheco (ed.), *Retos para las políticas públicas de primera infancia* (pp. 11-27). Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D. C.: The National Academies Press.
- Siles-González, J. y Solano-Ruiz, C. (2015). Sublimity and Beauty a View from Nursing Aesthetics. En *Nursing Ethics*, 23(2), 154-166.
- Sundslí, K., Söderhamn, U., Espnes, G. A. y Söderhamn, O. (2012). Ability for Self-Care in Urban Living Older People in Southern Norway. En *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 5, 85-95.
- Tuisku, K., Virtanen, M., De-Bloom, J. y Kinnunen, U. (2016). Cultural Leisure Activities, Recovery and Work Engagement Among Hospital Employees. En *Industrial Health*, 54(3) 254-262.
- Veal, A. J. (2016). Leisure, Income Inequality and the Veblen Effect: Cross-National Analysis of Leisure Time and Sport and Cultural Activity. En *Leisure Studies*, 35(2), 215-240.
- Voss, M. D. (1936). A Study of Conditions Affecting the Functioning of the Art Appreciation Process at the Child-Level. En *Psychological Monographs*, 48(1), 1-39.
- Watamura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K. y Bub, K. (2011). Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments that Confer Risk. En *Child Development*, 82(1), 48-65.
- Wright, R., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K., & Rowe, W. (2006). Effect of a Structured Arts Program on the Psychosocial Functioning of Youth from Low-Income Communities Findings from a Canadian Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 26(2), 186-205.

# Construyendo mundos posibles para la primera infancia

---

EAAT, EAP<sup>1</sup>

El proceso de investigación del proyecto de experiencias artísticas para la primera infancia tuvo dos grandes campos de interés en 2016.

Uno de ellos fue la profundización en la observación de las cualidades del espacio, como uno de los ejes de la experiencia artística<sup>2</sup>, a partir de los diseños y posibilidades creativas de los espacios propios del proyecto<sup>3</sup>, como importantes aliados para la creación de microuniversos o mundos posibles para el juego, las artes e interacciones de la primera infancia. Se realizó así un detallado análisis de las fortalezas creativas de los espacios propios del proyecto, descifrando las múltiples posibilidades de sus cualidades, elementos y dispositivos.

El segundo campo que se ha investigado se refiere a las interacciones, diálogos, expresiones individuales y colectivas de las niñas, los niños y sus familias con las propuestas de los artistas, teniendo en cuenta el transcurrir vital de la primera infancia en las experiencias artísticas. Con ello se viene haciendo énfasis en las diferentes características y maneras de interactuar de las niñas y los niños según los momentos del transcurrir vital y según las relaciones generacionales e intergeneracionales.

El presente texto recoge los avances y principales hallazgos que se generaron en estos dos campos de investigación por parte de los equipos de artistas del proyecto<sup>4</sup>.

- 
- 1 El presente texto fue escrito por el equipo de acompañamiento artístico territorial (EAAT) y por el equipo artístico pedagógico (EAP) a partir de los hallazgos de investigación identificados en las sistematizaciones de los artistas comunitarios (AC) del proyecto. Se hace responsable del texto en su fase de publicación, María Paula Atuesta, del EAP.
  - 2 En el texto *Tejedores de Vida* (2015) se planteaba que la experiencia artística tiene tres ejes: el cuerpo, la materia y el espacio.
  - 3 El proyecto *Tejedores de Vida* cuenta con diversos espacios propios que ha diseñado y habitado paulatinamente desde 2014; se trata de espacios adecuados, intervenciones artísticas y nidos.
  - 4 Con «equipos» nos referimos a las diferentes maneras de organización del trabajo al interior del proyecto. Está el equipo de los artistas comunitarios (AC), el de acompañamiento artístico

## **Potencias creativas de los espacios: espacios adecuados, intervenciones artísticas y nidos**

Los espacios y ambientes que fueron diseñados y adecuados, habitados y recreados constantemente por los artistas, las niñas, los niños y sus familias se convirtieron en cómplices esenciales de la creación artística en la primera infancia. Facilitaron la invención de historias, resignificaron los diferentes elementos que los componían (mobiliario, imágenes, dispositivos, elementos y objetos) y fortalecieron la imaginación gracias a que ofrecían una riqueza visual y sonora, además de una variedad de elementos de interacción.

Al mismo tiempo, por medio de la adecuación y ambientación de espacios, el proyecto sobre experiencias artísticas para la primera infancia viene edificando relaciones entre ciudad, arte e infancia, construyendo escenarios propios y propicios para que las niñas y los niños que están en la etapa de primera infancia experimenten con las artes y se apropien de ellas.

Esta relación artes-primería infancia devela el espacio como un enigma, donde la existencia misma ocurre, cuyo ejercicio de comprensión y lectura siempre tiene algo nuevo que decir. Un ambiente que contiene dimensiones y potencias<sup>5</sup> dentro de sí, que coexisten y hacen presencia. Desde este principio, al estudiar el espacio se encontraron las siguientes dimensiones o potencias que lo habitan: espacio-contexto, espacio-sensación-percepción, espacio-símbolo, espacio-hogar, espacio-memoria, espacio-tiempo y espacio-juego.

El espacio, más que una totalidad, es un segmento unido alguna vez a otras fracciones: «no se puede concebir el espacio como totalidad sino como fragmento, iniciando así una dinámica extensional, que hace que todo lo espacial se asimile a lo fractal» (Perec, 2001: 12).

Siguiendo esta lógica, en la investigación se observó que cada potencia del espacio era como un micro-fragmento de este; en la medida que avanzábamos y lo detallábamos, cada vez aparecían más de estos, relacionados entre sí de modo dinámico.

---

territorial (EAAT) y el artístico pedagógico (EAP). A su vez, los artistas también hacen parte de una modalidad de atención: mixta (atienden a los ámbitos institucional y familiar en espacios que no son del proyecto); de espacios adecuados (atención a los distintos ámbitos en los espacios diseñados por el proyecto); nidos (atención de los distintos ámbitos en el espacio de los nidos: domos inflables, por dentro son oscuros, y dado que se inflan y desinflan, pueden itinerar, viajan por las distintas localidades de la ciudad, ubicándose muchas veces en los espacios públicos); intervenciones artísticas (atención en los ámbitos institucional y familiar en espacios diseñados por el proyecto dentro de jardines infantiles y casas de pensamiento, llamados «intervenciones»).

5 Con potencias se hace referencia a las fortalezas y posibilidades creativas que brindan los espacios, por sus cualidades y características.

Lo que se expone a continuación es una lectura de los micro-fragmentos que habitaron los espacios del proyecto, como posibilidades para la creación en la relación de las artes y la primera infancia.

### **Espacio-contexto**

Cada espacio es permeado por las personas que entran y lo habitan, así como por los elementos geográficos, sociales y estéticos donde se encuentran: si es en la montaña o en una zona congestionada o rural; si está dentro de una institución o en el garaje de una casa o en un patio; si se comunica con otros lugares, ya sean ruidosos o silenciosos en donde hay otros niños durmiendo, lo cual conlleva a hacer los movimientos más suaves que de costumbre; si está entre lugares de tránsito, como corredores o comedores; si hay alguien o está solo y para entrar hay que ir a buscar la llave. El contexto permea la experiencia, la interacción y la imaginación.

Desde las primeras experiencias artísticas desarrolladas en los espacios y en las intervenciones se estableció un intercambio con la ciudad, indagando por los diferentes contextos y haciéndolos parte de las creaciones. Ello con el fin de que los niños, las niñas, las madres, los padres, los acompañantes, los cuidadores y las maestras se identificaran con el espacio y los artistas, creando paulatinamente una identidad que no solo se quedara dentro de las paredes de este o dentro del edificio que lo contiene, sino que empezaran a apropiarse de un sentido poético que se extendiera más allá de su estructura física, de los muros o las rejas que lo delimitan, permeando otros lugares e involucrando a otros agentes de la comunidad que no han participado.

### **Espacio-percepción-sensación**

Leemos el espacio con los sentidos. El lugar tiene olores, sonidos, sabores, temperaturas, colores, diversas texturas y formas. Huele a almuerzo, a tetero, a humedad. Sabe a agua, a galletas, a fresas. El piso frío de las siete de la mañana contrasta con el cálido de la tarde. Luz, tamaño, temperatura.

Las paredes hablan con sus colores, texturas y diversas formas. Las ventanas, las claraboyas y las entradas sugieren cómo el espacio acoge y podría ser habitado. Identificamos objetos, posibles diseños y acciones.

Se relacionan elementos creativos fundamentales como la intervención gráfica y los dispositivos interactivos.

1. La intervención gráfica se refiere a cómo, a partir del diseño que tienen las paredes, que es constante e inamovible, se pueden transformar al experimentar con la luz y la sombra, permitiendo crear historias con personajes que salen de las paredes y se materializan en otros elementos del mismo espacio para que las niñas y los niños los puedan sentir y transgredir.

2. Los dispositivos interactivos son los objetos que están en los espacios, sean móviles o fijos. Se identificó que algunos de estos son particularmente potentes para promover las artes en las niñas y los niños. Un ejemplo es una **mesa de luz**, donde niñas y niños dibujaron con arena de colores, experimentaron con pigmentos, vieron rodar bombas que almacenaban agua y generaban sonidos mientras la luz de la mesa las hacía translúcidas y dejaba ver su líquido bailar. Es un dispositivo que puede, además, convertirse en una mesa de luz negra, al ubicar bajo el vidrio un papel seda violeta y así sorprender a los niños con brillos que nacen en un mundo de oscuridad. Es decir, este papel hace que adquiera propiedades de luz negra (otro tipo de luz), que resalta los colores claros y los hace ver fluorescentes, sorprendiendo a los niños, con este efecto brillos que nacen en un mundo de oscuridad.



*Fotografía: Diego Filella*

Hay otros dispositivos que son estructuras grandes y pequeñas, generalmente en madera, cubiertas en algunos tramos por materiales blandos, con agujeros, entradas, salidas, botones, entre otros. Estos permiten a los niños explorar sus posibilidades sonoras, táctiles, de movimiento (como subirse y bajarse de ellos, explorando alturas), percibir velocidades y maneras de sobrepasar sus propios obstáculos. También son dispositivos que se convierten en escenarios para personajes que construyen los artistas.

En la investigación se descubrió que hay un elemento que circula por muchos de los dispositivos interactivos: la luz. Esto sorprendió y se convirtió en un eje temático de análisis dentro de muchas de las experiencias artísticas que se desarrollaron. Un ejemplo de esto fue el espacio adecuado «Rayito», ubicado en la Cinemateca Distrital. Los colaboradores de las experiencias artísticas para la primera infancia se enfocaron en la luz, no solo desde una inquietud personal, sino en relación con el contexto que rodeaba dicho espacio:

*El espacio adecuado «Rayito», por algunas de sus características físicas, es un lugar óptimo no solo para desarrollar experiencias artísticas que propongan como materia de interacción la luz, sino que adicionalmente a ello permite generar todo un proceso investigativo alrededor de los cuestionamientos e inquietudes sobre la luz (como lugar primero de la imagen) y la imagen desde su incidencia en los niños hasta las interacciones que permite.*

Helena Castro ARTISTA COMUNITARIA, ESPACIO ADECUADO «RAYITO»



Fotografía: Diego Filella

En contraposición a la luz, en los espacios de los nidos se exploró la oscuridad como una cualidad sensorial y a la vez como un reto. Se identificó que algunos niños sentían fascinación por la oscuridad, mientras otros necesitaban estar acompañados de sus cuidadores para sentirse seguros, y desde esa tranquilidad, al aparecer las luces y los asombrosos juegos lumínicos, la oscuridad se convertía en una posibilidad creativa. Uno de los artistas lo expresó así:

*Las primeras acciones las podemos entender como los límites de comportamiento durante la experiencia en relación al espacio (por ejemplo, un niño que en la oscuridad no se atreve a ir más allá del contacto con sus padres por la seguridad que le ofrece su acompañante). En cuanto a las segundas se pueden entender cómo esas acciones que ayudan a romper esos límites implícitos que están descritos en el punto anterior y se superan por medio de condiciones tales como el tiempo de permanencia en el nido, por la aparición de la luz u otras materias que permiten cruzar esas fronteras.*

**Juan Medrano** ARTISTA COMUNITARIO, ESPACIO «NIDO»



*Fotografía:* Eduardo Jaramillo

El artista Juan Medrano descubrió con ello que el tiempo de permanencia en la oscuridad y su manejo en el nido podían brindar al niño una novedosa experiencia sensorial.

### Espacio-símbolo

Los espacios contienen, como se indicó, intervenciones gráficas en las paredes y dispositivos interactivos. Todos estos son susceptibles de ser resignificados por las niñas y los niños de distintas maneras, ya que se diseñan con la finalidad de ampliar el horizonte sensible.

Existen, por ejemplo, dispositivos interactivos que se mueven fácilmente y, por tanto, se pueden interactuar desde cualquier lugar del espacio. Permiten a los niños explorarlos, movilizarlos, resignificarlos y permearlos con la imaginación, convertirse, según sea el caso, en naves espaciales, microcasas, hogares de monstruos, sitios para esconderse o lugares para entrar y salir.

Uno de los dispositivos que generó gran curiosidad en las niñas y los niños de cero a cinco años fue **el prisma**. Este los indujo a reconocer su imagen desde diferentes ángulos, que se sintieran en una superficie sin piso, que construyeran un nicho propio por el cual veían a sus compañeros y vivían la experiencia desde un lugar novedoso, relacionándose con sus maestros, cuidadores y compañeros desde el reflejo y el gesto.



Fotografía: Diego Filella

En la intervención llamada «Cajas Cosmos» se observó que los cubos acolchados permitieron reconfigurar el espacio, crear nichos de exploración y hacer propuestas de divisiones y recorridos. Los elementos de ese espacio, como las pizarras, hacían atractivo jugar con colores, formas y materiales. Se encontró que **los elementos menos figurativos tenían una mayor potencia para ser resignificados**.

Otro hallazgo significativo en relación con la cualidad simbólica de los espacios fue la presencia de unos de los dispositivos más atrayentes: los espejos. Algunos están diseñados para que se perciba la imagen distorsionada, lo cual facilita que niñas y niños reconozcan su cuerpo como cambiante o que puedan, como diría Sebastián Ríos, artista comunitario del espacio adecuado «Mar de los sentidos», «hablar con su nuevo yo».

Igualmente se hallaron fortalezas simbólicas en las intervenciones gráficas «Árbol sonoro» y «La selva», como también en las cajas de madera «Escondrijos», en las posibilidades sonoras «La constelación» o en la ambientación «Pintarrajo», en donde se recorre el lugar desde la línea para resignificar la composición gráfica y explorar con el garabateo. Por otro lado está «Micro Lab», plataforma que se adopta como lugar de viaje.



*Fotografía: León Felipe Jiménez*

También desde la investigación se detectó que al resignificar los espacios, los niños crean microlugares que emergen durante las experiencias artísticas. Algunos de estos son «lugares secretos» donde juegan a esconderse o a entrar en estados muy personales; otros son «lugares para la contemplación» y allí se sienten tranquilos para explorar u observar. Los artistas de «Escondrijos» de la localidad de Engativá lo exponen de la siguiente manera:

*Los niños y las niñas descubren juegos de escondite mientras transitan por los túneles, para los más tímidos es un lugar donde hay tranquilidad de explorar y ver desde la periferia qué es lo que está pasando en el centro del espacio.*

**Tripleta residente 05: Jessica Molano Rodríguez, Iván Francisco Gómez Ayure y Lina Marcela Nieto Briceño** CAMINADORES, JARDÍN

INFANTIL DE ENGATIVÁ, LOCALIDAD ENGATIVÁ. INTERVENCIÓN ARTÍSTICA

«ESCONDRIJOS», EXPERIENCIA «VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA»

## **Espacio-hogar**

Cuando los espacios se vuelven hogar, los niños encuentran cómplices para interactuar con las artes y jugar, relacionarse entre ellos y con sus cuidadores de otras maneras. Hay afecto, cercanía y compañía, es un lugar donde se fortalece la confianza. Cuando existen relaciones de afecto, niños, cuidadores y artistas se sienten parte del lugar:

*«Quienes piensan el espacio en cuanto a la experiencia, comienzan a ser parte del mismo, como si el estar de ellos perteneciera a lo físico del lugar...»*

**Sebastián Ríos** ESPACIO ADECUADO «MAR DE LOS SENTIDOS»

También ocurre que el espacio produce y es permeado por emociones. Se encuentra vivo. Cuando cambia la configuración espacial, cambia el ánimo. Leemos las emociones que producen los espacios a través de los gestos, los cuerpos y las interacciones de las niñas, los niños y sus familias.

## Espacio-memoria

Cada espacio del proyecto fue intervenido por distintas acciones creativas que coexisten. Lo que ocurre en los espacios, de algún modo, permanece. Por ejemplo, en los espacios adecuados que se construyeron entre 2013 y 2016 confluyeron ideas y proyecciones de quienes los diseñaron y de aquellos que se encargaron, posteriormente, de realizar las experiencias artísticas; hay un encuentro de intenciones y realizaciones. Se trata de creaciones paralelas que conviven en un mismo espacio y que se identifican hoy como cualidades creativas del mismo. Las memorias de los espacios se quedan en él y con cada nuevo habitante comienza otra leyenda, un poco a la manera que Huberman (2009) expone el fenómeno de la historia, «el discurso histórico no nace nunca. Siempre vuelve a comenzar» (Huberman, 2009: 9).

Desde la investigación se reconstruyeron los relatos de cada uno de los espacios que se fueron adecuando. Se reconoció que algunos de estos eran temáticos y otros no. Se observó que para los artistas constituyó un gran reto el diálogo creativo con los espacios temáticos (con un tema prefijado e inamovible). Por ejemplo, en «Canta-saurio» se reflexionó lo siguiente:



*Fotografía:* Diego Filella

*En ocasiones anteriores el espacio adecuado «Cantasaurio» se integró en la creación artística desde la propuesta del concepto del espacio. Sin embargo, muchas de estas indagaciones apuntaban a una exploración temática similar, en donde el dinosaurio y su presencia era una constante. En este sentido, partir del concepto del espacio adecuado puede llegar a convertirse en una limitante, debido a la recurrencia con la que se toca el tema, dependiendo del enfoque desde el cual se tome. Lo afortunado de esta búsqueda creativa fue partir de un «Cantasaurio» con una definición más holística del espacio, en donde pudimos llegar a una síntesis conceptual de cómo se percibe ese concepto del dinosaurio y su entorno; esto es, los cinco sentidos del cuerpo humano.*

**María Eugenia Acevedo** ARTISTA COMUNITARIA, ESPACIO ADECUADO

«CANTASAURIO»



Fotografía: Diego Filella

En este orden de ideas se reconoce que los espacios propiamente temáticos generan un reto mayor de cuestionamientos profundos, se convierten en un pretexto o una inspiración para aflorar otras posibilidades potentes de creación y diálogo con el espacio y sus elementos.

Pero se comprende, también, que los espacios no temáticos proveen exploraciones más abiertas y un diálogo mucho más tranquilo con los artistas que lo habitan, porque se prestan a mayores posibilidades de resignificación, creación y juego.

De este hallazgo surgieron acciones de mejora para todos los espacios. El equipo de diseño del proyecto generó una gama de dispositivos interactivos, una dotación textil diversa y elementos lumínicos que fueron distribuidos en todos los espacios adecuados para contribuir a la generación de espacios más libres, es decir, que permitan a los artistas crear, re-significar, explorar y transformar sus elementos.

### **Espacio-tiempo**

Dice Camarero (2001) en el prólogo que escribe al texto de Georges Perec, que el espacio y el tiempo son un binomio indisoluble: «El espacio y el tiempo. El tiempo y el espacio. Dos categorías que sirven para explicar toda realidad, dos coordenadas que se entrecruzan para decir un algo antes definido, dos coordenadas que se entrecruzan para decir un algo antes definido, inexistente.»

Los espacios son percibidos y habitados gracias a un tiempo que viven los niños, cuidadores y artistas. Invitan a suspender la cotidianidad para entrar en otra temporalidad, la del tiempo creativo (*kairos*), en contraposición a un tiempo medido. Este tiempo medido es el *chronos* (tiempo objetivado): «*Chronos* es el tiempo entendido como devenir mensurable y numerable. Es el tiempo objetivado, fragmentable y manipulable. Es el tiempo de la organización escolar, de las disciplinas, de la duración de las asignaturas, el tiempo de la comida, del baño...» (Hoyuelos, sf). A este se le opone el *kairos* o tiempo subjetivo, «el tiempo rebelde, abierto a la acción, azaroso, caótico e indomable. Es el tiempo que reclaman los niños constantemente» (Hoyuelos, sf).

Se entra a los espacios por este cambio temporal y, a la vez, el espacio con sus componentes dilata el tiempo, que se dilata para los niños cuando lo exploran. Es el tiempo que ellos se toman para recorrer e interactuar con cada elemento del espacio:

*Durante la experiencia artística el tiempo es más lento, la contemplación del espacio dura más. Observo, luego toco. Toco y luego observo. Hay miradas de niños y de niñas que se van por las líneas de la pared del*

*espacio en la intervención artística «Pintarrajo» y se detienen en la ventana circular que tiene un filtro de colores (amarillo, verde, rojo), se acercan y desde ahí observan hacia fuera, al jardín. Una niña se detiene frente a ella y comenta a dos compañeros lo que ve.*

**Dupla residente 02: Natalia Carolina Díaz Morales y Rosalba Velasco**

PÁRVULOS, JARDÍN INFANTIL AURES, LOCALIDAD SUBA. ESPACIO CON

INTERVENCIÓN ARTÍSTICA «PINTARRAJO», NOMBRE DE LA EXPERIENCIA

ARTÍSTICA «A TRAVÉS DEL VISOR»

## **Espacio-juego**

Los espacios confabulan para permitir el juego, la auténtica intención de los niños. Y en esa potencialidad de los espacios, sus elementos, proveen oportunidades para posibles juegos que los niños descubren e inventan con gran habilidad. Por ejemplo, un tránsito gracioso por un lugar específico, el rincón para esconderse debajo de la escalera que conduce a un salón elevado donde se debe dormir, la imagen en el espejo, el sonido de los objetos o el intercambio de elementos son algunas de las posibilidades que encuentran los niños. Como lo plantea Laura Orozco (EAAT, 2016):

*El juego se configura como una parte esencial durante la experiencia artística, como vehículo de exploración y reconocimiento del entorno donde las niñas y los niños tienen la mayor cantidad de expresiones, cómo reaccionan al contacto con el otro, con la oscuridad, cómo asumen las provocaciones desde la sorpresa. Para el adulto las luces son luces, para el niño son estrellas, el agua es lluvia y las campanitas de la música son un arcoíris que de inmediato invita, pese a la oscuridad, a mirar hacia el cielo en busca de los siete colores. El juego, para el niño, es el espacio donde se asume el mundo con total veracidad.*

## **Interacciones de niñas, niños y familias**

Como se enunció al inicio de este texto, un segundo campo que se investigó en 2016 es la pregunta por los diálogos e interacciones de las niñas, los niños y sus familias con las propuestas artísticas, así como las expresiones de la individualidad de la niña y el niño que surgen a partir de la interacción con la experiencia artística y el espacio.

Estos diálogos, interacciones y expresiones se observaron desde el transcurrir vital, comprendido como los distintos momentos de la primera infancia<sup>6</sup>.

Se puede comenzar por afirmar que no deja de sorprender la favorable relación para el desarrollo creativo que hay entre niños-artistas. El niño se sorprende, el artista aún más con el niño y las artes son transformadas y resignificadas constantemente. Así el artista expresa cómo los niños lo movilizan a él y a sus propuestas, y cómo su diálogo e interacciones son de una maravillosa autenticidad:

*Resulta extraordinario apreciar la infinita capacidad imaginativa de la niñez, pues esta postura fantástica es un ejercicio que realizan constantemente y sin medida alguna; pueden llegar a mostrarnos lugares mágicos, comunicarnos palabras innovadas, expresiones maravillosas, introducirnos por caminos y búsquedas inagotables, exponernos a juegos posibilitadores de consciencia, consciencia de estar vivos.*

*En la infancia, lo que aparentemente se muestra como pequeño o insignificante puede convertirse en un inmenso motivo de búsqueda y encuentro; los niños y las niñas cuentan con la capacidad de proponer lo inesperado, de ejercer su autonomía desde la honestidad consigo mismos y, aunque en momentos asumen actuaciones caprichosas, simplemente responden de manera coherente y espontánea a sus intereses, a su sentir. Es fascinante la destreza para relacionarse con sus pares desde una absoluta naturalidad y organizarse en torno a un mismo propósito. Crean una profunda conexión, un estrecho vínculo con el sonido y los elementos que lo producen; muchas veces suelen irse por vías distintas a las que se les propone y hallar lo interesante en insumos diferentes a los que se les proporcionan, casi siempre prefieren adoptar una postura activa y dejar de lado el ejercicio estrictamente contemplativo.*

**Eduardo Jaramillo** ARTISTA COMUNITARIO, ESPACIO «NIDOS»

- 6 Dentro del transcurrir vital en la ruta integral de atención para la primera infancia (RIA), están los siguientes momentos: preconcepción, gestación, nacimiento al primer mes, primer mes a un año, un año a tres años, tres a cinco años. En el proyecto, la inquietud por este transcurrir se relaciona con aprender y detallar las interacciones de cada nivel en el que están organizados los niños y las niñas en los entornos institucionales educativos, así como con ver sus interacciones en grupos intergeneracionales, como ocurre en los entornos familiares. Por ello se organizaron las observaciones en grupos de bebés de brazos, gateadores, caminadores y luego de tres a cinco años.

Esta impresionante capacidad creativa de la primera infancia llevó a los artistas a detallar las acciones y características de las niñas, los niños y sus familias cuando entraban en contacto con las propuestas artísticas y estas los movilizaban. Estas observaciones fueron organizadas según dos tipos de entornos que habitan las niñas y los niños. Uno, el entorno institucional educativo, escenario en el que están sin sus familias y en grupos por niveles según su transcurrir vital. El otro, el entorno familiar, donde están con sus propias familias o con otras, de manera que hay sujetos de todas las edades.

En los **entornos institucionales educativos** los artistas entran en la cotidianidad de los jardines infantiles donde la noción del **arte como acontecimiento** toma mucha fuerza y es a la vez un reto. La particularidad es que las niñas y los niños están habitando un cotidiano con sus semejantes en edad, acompañados de su maestra, quien para ellos ocupa un lugar cercano al de la madre o a una figura familiar. Las experiencias artísticas ocurren una vez al mes, es decir, un evento que irrumpe en esa rutina. Ello hace que los artistas deban buscar estrategias para invitar, provocar y, a su vez, acompañar a las niñas y los niños en sus temporalidades de contemplación, contacto y transformación de los elementos de las experiencias.

En el transcurrir cotidiano se encontraron diversas interacciones y características de las niñas y los niños cuando entraban en relación con las artes. Con los **bebés y gateadores** se detalló que comenzaron a interactuar lentamente en la medida en que la maestra y los artistas los acompañaban y motivaban directamente. Les gustaba explorar lo desconocido desde los brazos de un cuidador, donde se sentían seguros, dialogaban con las propuestas por medio de una observación pausada y silenciosa: veían los gestos faciales, contemplaban las luces de dispositivos lumínicos, atendían los sonidos que generaban los objetos y las personas, les llamaba la atención los dispositivos colgantes y los elementos de colores.

Otro modo de interacción ocurrió mediante el tacto con las manos y con la boca. El chupar, morder, mascar, balbucear o vocalizar se convertía en una batalla del niño por intentar explorar, encontrar sensaciones y, por qué no, comunicar algo, probar cosas desconocidas o buscar algún placer o displacer. Por primera vez el niño siente la aproximación a su autonomía. Les fascina la arena, juegan con ella, algunos de ellos sienten curiosidad por probarla y efectivamente lo hacen.

Cuando algo les interesa suelen reír. Por otro lado, cuando lloran, el canto los calma, por ello es significativo cantarles a los bebés y realizar arrullos colectivos, así se logra un estado de tranquilidad.

Hay un gusto por los paisajes sonoros. Por ejemplo, con sonidos selváticos ambientados con tambores o con ruidos de animales como monos, aves o tigres los niños de brazos, que estaban acostados mirando hacia arriba, quedaban en estado de alerta y lo demostraban moviendo sus extremidades de manera enérgica, al mismo tiempo que abrían al máximo sus ojos y balbuceaban.



*Fotografía:* Ricardo Ortiz

Cuando podían sentarse, los bebés buscaban palpar los elementos visibles que les llamaban la atención y encontraban métodos de desplazamiento. Hay una especial relación con el agua. A algunos les gustaba, otros preferían ignorarla, lloraban si se les acercaba, otros, en cambio, disfrutaban de ella en estado sólido (hielo). Al colocarles, por ejemplo, globos llenos de agua, agudizaban el oído para escuchar ese sonido.

Los grupos de caminadores preferían concentrarse en observar los dispositivos, si bien buscaban el acompañamiento de la maestra y el artista, no los esperaban para interactuar.

Una característica particular era que la posibilidad de moverse los invitaba más allá de la contemplación a desplazarse por el espacio para jugar o quedarse explorando:

*Este es el caso de Brayan, del nivel caminadores del jardín infantil Pepitos. Después de ver cómo los niños se relacionaban con las remolachas que estaban puestas, él mismo fue y puso sus manos en el papel para empezar a pintar y ahí se quedó durante toda la experiencia fascinado con los nuevos colores.*

**Jenny Solaque** ARTISTA COMUNITARIA, LOCALIDAD ENGATIVÁ



*Fotografía:* Diego Filella

Se daban diversos juegos colectivos y dinámicas repetitivas, lo que hacía un niño, el otro lo imitaba, inventaban rincones de juego, dialogaban con los cuerpos, le daban comida a su compañerito de salón o a su maestra, manejaban un carro, se divertían con el agua, interactuaban con personajes, descubrían y exploraban objetos.

Llorar era la forma más contundente de manifestar el desagrado, cuando alguno se sentía incómodo, lloraba, y enseguida se desataba una cadena de llanto.

En los grupos de **párvulos, de dos a tres años**, jugaban a asignar nombres a objetos no estructurados, a espacios u elementos provocadores («las luces decían que eran las estrellas, la luna...»). Ingresaban al espacio con gran curiosidad, siempre a la expectativa de lo que iban a encontrar. Resignificaban los elementos que encontraban en las experiencias artísticas, ya que en sus juegos había una lógica de espontaneidad e improvisación:

*Los niños del grupo de párvulos realizaron varias observaciones antes de entrar a la instalación con tierra, dando vueltas alrededor de los dispositivos; poco a poco fueron entrando al lugar, de manera paulatina exploraron este elemento, con sus manos y los palos de paleta jugaron y untaron sus cuerpos.*

**Mauricio Riaños** ARTISTA COMUNITARIO, LOCALIDAD SUBA

Generaban sonidos, juegos individuales y colectivos, creando lenguajes y formas de comunicación. Con los títeres manifestaban asombro e interacción; algunos les pegaban, otros los consentían y trataban con dulzura, se acercaban y jugaban con ellos. Algunos tenían acciones impulsivas no solo con sus compañeros, también con la forma de entrar en contacto con los dispositivos (golpes y empujones), como forma de juego, no deseando generar daño alguno, sino que era su forma de aproximarse.

De la voz percibían, esencialmente, los tonos, así como las intenciones en la expresión facial. El susurro y el silencio solían ser grandes aliados del acompañamiento por parte de los artistas, es decir que se convertían en una manera de comunicación con los niños.

Había fascinación por las acciones físicas que trabajaban con opuestos y se convertían en juegos como halar y soltar o meter y sacar. Buscaban de algún modo la aceptación de sus juegos con los demás niños y evidenciaban su personalidad. Las niñas y los niños llegaban a entablar acuerdos básicos para el desarrollo de sus juegos.

Querían explorarlo todo sin ningún tipo de límite. En ocasiones se veía cómo la emoción invadía su sentido o percepción del espacio, ya que olvidaban los elementos o personas que se encontraban a su alrededor y se entregaban a su juego individual.

En los grupos de **prejardín, niños de tres a cuatro años**, se analizó cómo vivían cada experiencia como protagonistas. Utilizaban los símbolos y coordinaban en su pensamiento sistemas de signos (el habla, el dibujo, la imitación diferida) que se volvían cada vez más flexibles durante las experiencias artísticas. Tenían fantasía e imaginación para expresar sus propios personajes, juegos, historias y canciones.

Asociaban agrupaciones por formas, tamaños y colores, lo que permitía elaborar representaciones mentales.

Reconocían los objetos utilizados en la cotidianidad e imitaban su uso. La imitación hacía parte de su quehacer y su aprendizaje generaba satisfacción, encontraban bienestar en repetir las acciones de otros. Dentro de las propuestas artísticas ellos se daban la posibilidad de tener libertad y sentirse responsables de sus acciones, afirmando sus personalidades.

Interactuaban con los elementos del medio planteando hipótesis de cómo funciona el mundo, por qué las cosas son así y otros cuestionamientos que los llevaba a explorar, descubrir y comprender su realidad y compararla con otras. Se evidenciaban los ritmos de juego que proponían a partir de las instalaciones y dispositivos presentes en las experiencias artísticas.

Dialogaban y construían entre ellos juegos abiertos y espontáneos, reordenaban los elementos que se disponían y tomaban su tiempo para explorar y crear. Se involucraban de forma creativa, expresaban con movimientos, gestos y palabras su interés y agrado. Así lo relatan los artistas Marcela Concha y Germán Díaz, de la localidad de Kennedy:

*Los niños de prejardín, al escuchar la canción del sapito, empezaron a desplazarse por todo el espacio, cogieron los papeles de celofán para usarlos como máscaras, algunos niños tomaron su sapo hecho de origami y jugaron a que era una nave espacial que iba a la Luna; al ver reflejada la Luna en la pared, salieron a cogerla.*

La voz era una herramienta de contacto que posibilitaba una comunicación clara y espontánea, escuchaban con mucha atención las palabras.

Podían vivir la experiencia de una forma ordenada o llegar a «destruir todo el orden». La exploración la realizaban por medio de preguntas: ¿qué es esto?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo se usa?, ¿quién es?

Con los **grupos de niños de cuatro a cinco años**, que son por lo general de jardín, se observó que disfrutaban mezclando materiales y texturas, y jugando a luchar, a enredarse, a saltar y hacer acrobacias, aunque algunos niños preferían estar a un lado de la experiencia como observadores. Expresaban sus intenciones y leían las de los otros, también diversificaban e incluían distintas voces en sus juegos y de esa manera creaban nuevos sentidos a sus personajes cuando miraban e interactuaban con las instalaciones y los dispositivos de ambientación sonora y plástica. El tiempo era el del **juego en grupo**, se conocían y tenían confianza entre ellos, resignificando objetos, expresando ideas, creando y encontrando soluciones ante los problemas que se les presentaban:

*Para los niños de jardín, las tiritas de papel se transforman en las plumas del personaje Azulejo Imperial, todos aúnan sus esfuerzos por rescatar cada pluma para ayudar al emperador y a su ave amada a salir del encantamiento en el que los ha dejado la princesa Pataleta.*

Verónica Chavarro y Camilo Restrepo ARTISTAS COMUNITARIOS,  
LOCALIDAD USAQUÉN

Los niños y las niñas habitaban los espacios desde la deconstrucción de las propuestas de instalación; en estas modificaciones expresaban juegos cambiantes. Preguntando por elementos de experiencias pasadas, se observó **que tenían una apropiación que perduraba experiencia tras experiencia.**

A partir de estas observaciones enunciadas, se establecieron las siguientes afirmaciones o hallazgos:

- A medida que aumenta el transcurrir vital (los procesos de las edades de las niñas y los niños), los tiempos para entrar a explorar la propuesta de los artistas son menos pausados y experimentan una mayor diversidad de caminos de transformación y resignificación.
- Con todos los niños y las niñas se practicaron los siguientes procesos en las experiencias artísticas: reconocimiento y apropiación del espacio, resignificación de los materiales y las propuestas, vivencia de la propia individualidad e interacciones con otros niños y con los cuidadores a través del juego.
- El artista dispone los elementos proyectando una intención y haciéndolos atractivos para las niñas y los niños, y lo interesante es que ellos sorprenden dando su propia acción y sentido a dichos elementos, desde sus intereses, y de ese modo viven su propia experiencia.
- Las materias (los diversos objetos y materiales) conllevan a ciertos lugares posibles. El sonido y los paisajes sonoros, por ejemplo, permiten al niño crear espacios de intimidad. Con los objetos, por lo general, hay exploración individual que luego se extiende hacia lo colectivo.

Las experiencias en el **entorno familiar** posibilitan el encuentro entre niñas, niños, madres, padres, adultos cuidadores y artistas, quienes asisten a estos espacios para vivir momentos de exploración, juego, disfrute y apropiación del arte; dichos momentos son proyectados por los artistas comunitarios en las planeaciones que realizan para la creación de las experiencias artísticas.



*Fotografía: Liz Ramírez*

Cada encuentro entre las familias y los integrantes del proyecto se convierte en un espacio enriquecedor, pues ocurren simultáneamente distintos fenómenos que transforman la vida de los participantes. Uno de ellos es **el estado de atención de las niñas y los niños** frente a lo que ocurre en el desarrollo de las experiencias artísticas, el interés que despiertan en ellos los sonidos, las imágenes y las acciones corporales de los adultos. En paralelo, los adultos participantes (padres, madres, abuelas, abuelos, adultos cuidadores) se dejan afectar por lo que están viviendo los pequeños, observan y contemplan. Esto les permite descubrir nuevas maneras en las que las niñas y los niños se acercan a lo dispuesto por los artistas comunitarios (dispositivos artísticos,

instrumentos, lecturas, cantos). Aquí hay un **redescubrimiento de las familias** ante situaciones que los ubican en lugares distintos a su cotidianidad; madres, padres o adultos cuidadores que reconocen en sus niñas y niños como sujetos que toman decisiones y actúan desde su voluntad e interés, y adultos que entran en la dimensión del desaprender, reaprender y comprender estas nuevas maneras.



*Fotografía:* Liz Ramírez



*Fotografía:* Diego Filella

Otro hallazgo es el **sutil cambio de rol que ocurre entre niñas, niños y cuidadores**, pues en un primer momento es el adulto quien guía al pequeño y le indica la acción, pero durante el desarrollo de la experiencia artística son los niños quienes determinan la ruta, sus deseos se vuelven protagonistas (el niño recorre y el adulto lo sigue, toma la pluma y soplan juntos para que vuelva a volar). En este punto los adultos transforman su postura impositiva y entran en una actitud de diálogo frente a las intenciones de niñas y niños de explorar y descubrir, es decir, comienza a darse un acompañamiento. Los pequeños que cuentan con esta presencia paternal que estimula su exploración desarrollan mayor seguridad durante la experiencia artística al sentirse respaldados. Los cuidadores tienen la posibilidad de **reconocer e identificar capacidades y cualidades** en las niñas y los niños.

La interacción con familias se convierte en una manera de fortalecer vínculos afectivos entre madres/padres o adultos cuidadores con las niñas y los niños, dadas todas las posibilidades de relacionamiento que aparecen a través del juego, el contacto físico y la comunicación no verbal que se da al interactuar con las propuestas artísticas que los artistas llevan a cada uno de los salones ubicados en los CDC (Centros de Desarrollo Comunitario), CLAN (Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud), Casas de Integración Familiar, Centros Comunales, etc. También se identificó que a partir de esas experiencias vividas en los encuentros artísticos con los artistas comunitarios se produjo una reconfiguración en el concepto que tenían esos adultos sobre las niñas y los niños.



*Fotografía:* Diego Filella

Son, además, **encuentros intergeneracionales**, esto entendido como la reunión de personas que han nacido en distintos momentos históricos o que biológicamente están en periodos diferentes del transcurrir vital, o que al interior de las familias desempeñan roles diferentes (abuelas, madres/padres, hijos) por filiación biológica o jurídica). Esto permite ofrecer a los pequeños intercambios que potencian su desarrollo. El juego es un momento en el que se dan esos intercambios, como en el caso de la abuela que se sienta en el suelo para acompañar a su nieto a pintar, o la madre que se dispone como un lienzo para su hijo.

En los dos tipos de entornos, el institucional educativo y el familiar, las artes permiten la movilización de la vida, al mismo tiempo que las niñas, los niños y sus familias revitalizan las artes y las transforman. Hablamos de vida, no solo como transcurrir vital, sino como las interacciones y el diálogo, orgánicos, llenos de sentido que permiten el nacimiento de nuevas maneras y significados.

## Referencias

- Camarero, J. (2001). Escribir y leer el espacio (pról.). En Perec, *Especies de espacios*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores.
- Hoyuelos, A. (sf). *Los tiempos de la infancia*. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de: [http://ice2.uab.cat/jor\\_infantil\\_VIII/materials/conf2.pdf](http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf)
- Instituto Distrital de las Artes (Idartes) (2015). *Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia*. Bogotá: Idartes.
- Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Vecchi, Veà, (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Edición Morata.

# Artistas comunitarios en la atención integral en la primera infancia: percepciones, atributos y transformaciones

---

Alejandro Baquero Sierra

## Puntos de partida

En el contexto global se reconocen cinco condiciones para garantizar la calidad de los programas dirigidos a las niñas y los niños en la primera infancia de acuerdo con los diferentes proyectos de organizaciones internacionales como la Unesco y la Unicef. Estas condiciones se agrupan en los siguientes aspectos: (1) salud y nutrición, (2) protección infantil, (3) bienestar y protección social, (4) acciones dirigidas a adultos y (5) trabajo pedagógico (Rebello Brito, Yoshikawa y Boller, 2011; Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick y Lynch, 2014).

Estos componentes se organizan alrededor de tres grupos de edad, del nacimiento a los tres años, de los tres a los seis y de los seis a los ocho años. Como se observa, no existe un aspecto dedicado específicamente al disfrute de las artes como parte de la atención integral, y en caso de que se aborden se hace tangencialmente tanto en algunos de los componentes como en las acciones dirigidas a adultos, en las que la labor se enfoca en la reducción del maltrato y de la negligencia a través de proyectos de educación. En el trabajo pedagógico entre niños de cero a tres años se promueve la parentalidad positiva y la potenciación del desarrollo. Entre los de tres a seis años se sugiere continuar con el proceso anterior en escenarios de preescolar, *kindergarten* o primaria, y desarrollar programas de aprendizaje basados en la comunidad. En el periodo que va de los de seis a los ocho años, se sugiere el trabajo de relación entre pares y continuarlo en el *kindergarten* y la escuela primaria (Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010).

Siguiendo la lógica de las condiciones de calidad, quisimos centrarnos en quiénes son los agentes educativos y culturales que llevan a cabo las diferentes tareas relacionadas con la atención integral y la necesidad de su cualificación. Por eso se identificó cómo las diferentes dimensiones del desempeño de las maestras (en femenino y que son la mayoría del talento humano citado en los diferentes estudios) están asociadas con factores de orden psicosocial, cognitivo y procedimental de base, existentes antes de la atención, o con factores propios del tipo y las condiciones de trabajo. Por ejemplo, salud

mental (problemas y trastornos), destrezas metacognitivas, rasgos de personalidad y habilidades sociales con capacidad de organización del aula, de soporte instruccional y de generación de contextos acogedores (v. g. Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002; La Paro, Kraft-Sayre y Pianta, 2003). Por ello se considera de vital importancia invertir en la formación, capacitación, acompañamiento y promoción de estas personas de forma que se generen climas de crecimiento, nuevos conocimientos y saberes, actitudes positivas y capacidades para la acción (Bernal, 2014). Para eso se han generado estrategias específicas de formación (v. g. Kim, 2015) incluso dentro de los referentes técnicos de educación inicial como la estrategia «De cero a siempre» (Ministerio de Educación, 2014).

Existe una escasa referencia del arte y su aporte en la promoción de capacidades del desarrollo de niñas y niños en primera infancia y, consecuentemente, una menor mención de aquellas personas que se encargan de llevar el arte a los escenarios donde transcurre la cotidianidad de la primera infancia. Arte y primera infancia parecieran ser dos categorías que casi no se ponen a dialogar en las propuestas sobre atención integral. De tal suerte que es necesario pensar en las artes como derecho desde la gestación, como un saber que trasciende una disciplina, como un ejercicio de contemplación y disfrute, no solo como una herramienta, sino que como generadoras de rupturas en el quehacer tradicional de la atención.

Para llevar el arte a las niñas y los niños es necesario un equipo humano capaz de movilizar en las comunidades una aproximación a lo estético desde la comprensión como experiencia para poder atender plenamente, contemplar adentro y afuera, disfrutar y explorar. Los grandes protagonistas de esta labor son un conjunto de artistas comunitarios que construyen un lugar de enunciación, un puente entre las artes y la atención integral en la primera infancia a través del proyecto de experiencias artísticas para la primera infancia.

En la revisión bibliográfica realizada, la investigación reconoce a quienes son maestras y agentes educativas en primera infancia y los requisitos para que su quehacer sea de calidad tanto fuera como dentro del país. Sin embargo, ¿qué sabemos de estos artistas comunitarios, cuáles son sus capacidades más destacadas para el desarrollo de la atención, cuál es su lectura sobre el trabajo que desempeñan, qué aprendizajes cabe destacar de su participación en el proyecto, cómo se perciben a sí mismos en esa labor?

Los anteriores interrogantes no conllevan respuestas fáciles o únicas, involucran aspectos sensibles como la construcción de la identidad, las competencias, opiniones, creencias y percepciones sobre el arte, sobre el proyecto y sobre los mismos artistas. Por ello no se pretende abarcar las múltiples posturas y perspectivas, sino acercarse a ciertos consensos y particularidades que permitan conocer las transformaciones de los artistas comunitarios con ocasión de su participación en este proyecto. Evidentemente, se espera ir más allá del lugar común sobre el artista, de un supuesto *glamour*, de un particular arreglo corporal y de unas estereotipadas apreciaciones sobre su conducta y su labor social.



*Fotografía:* Diego Filella

Se presentan a continuación dos estrategias, una cualitativa y otra cuantitativa, para aportar algunos elementos que respondan a las preguntas planteadas. En el abordaje cualitativo (Strauss y Corbin, 2002) se les solicitó a los artistas elaborar un relato sobre su experiencia como partícipes del proyecto. Para efectos de esta investigación se recogieron los relatos de los que están vinculados actualmente en el proyecto y que contarán, por lo menos, con dos años de experiencia. Para facilitar la construcción del relato, se les indicó que la propuesta implicaba hacer una narración en primera persona, que ocurriera en un tiempo y en contextos personales, sociales y territoriales particulares; en la que aparecieran acontecimientos con significado y sentido. Así mismo, para orientar los contenidos que interesa conocer, se desarrollaron unas preguntas orientadoras sobre momentos importantes, percepciones, dificultades, logros y proyecciones hacia el futuro.

Los treinta y siete relatos que se presentaron venían en una plantilla de un procesador de texto y ninguno excedió las cuatro páginas. Cada narración fue copiada a una hoja de cálculo donde fue dividida en secciones con un promedio de 13,9 fragmentos por historia y 515 en total. A cada uno se le hizo un sencillo análisis textual indicando, en columnas, el momento del artista en relación con el proyecto sobre las experiencias artísticas para la primera infancia al que hacía referencia, la categoría del tema central del fragmento, la situación a la que se refería, si mencionaba contenidos relacionados a cambios en los modos de ver y de hacer, la principal dificultad (si existió), el principal logro (si existió), el principal reto (si existió) y el protagonista del fragmento.

La estrategia cuantitativa pretendía conocer la magnitud en que una serie de competencias psicosociales (Davis, 1980; Davis, 1983; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Navarro, Llorens, Kristensen y Moncada, 2005; Pavot, Diener, Colvin, y

Sandvik, 1991, Pavot y Diener 1993; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y la exposición a diferentes factores de riesgo psicosocial en el trabajo se presentaban en los artistas comunitarios. Además, se buscó establecer relaciones entre dichos atributos. Para ello, se usó una batería de instrumentos psicométricos que evaluaba el riesgo psicosocial en el trabajo (ISTAS21), empatía (Interpersonal Reactivity Index), inteligencia emocional (Trait Meta-Mood Scale-24) y satisfacción con la vida (Life Satisfaction with Scale). Esta batería se montó en una plataforma web de formularios que se envió a todos los artistas por correo electrónico. Los resultados se presentan a continuación en cinco tablas, las cuales se disponen de manera paralela a los textos para que dialoguen con algunos elementos de los hallazgos cualitativos que se van analizando.

**TABLA 1. Caracterización de la muestra para el estudio sobre atributos y riesgos psicosociales en el trabajo de los artistas comunitarios**

<b>Sexo</b>	80 hombres (38,8 %) 126 mujeres (61,2 %)
<b>Procedencia</b>	33 (16 %) de fuera de Bogotá 173 (84 %) del distrito
<b>Estado civil</b>	143 (69,4 %) solteros 32 (15,5 %) en unión libre 18 (8,7 %) casados 10 (4,8 %) separados 3 (1,4 %) divorciados
<b>Nivel educativo</b>	11 (5,3 %) bachillerato 33 (16,1 %) técnico 139 (67,5 %) profesional 23 (11,1 %) posgrado
<b>Estrato socioeconómico</b>	Estrato 1, 88 (42,7 %) Estrato 2, 90 (43,7 %) Estrato 3, 15 (7,2 %) Estrato 4, 2 (1 %) Estrato 5, 1 (1 %), En finca 2 (1 %)
<b>Compañía</b>	175 (85 %) viven en compañía 31 (15 %) viven solos

A continuación, una síntesis de los resultados principales de cada abordaje. La intención es hacer una descripción general de los datos relevantes con miras a posicionar la perspectiva de los artistas comunitarios. No se profundizará aquí en aspectos de orden metodológico y estadístico. Los contenidos están en los informes técnicos de los que se deriva este escrito cuyo objetivo único es la divulgación.

## **Recorridos por la experiencia en el trabajo de en el Proyecto Experiencias Artísticas para la Primera Infancia**

Dentro de las narrativas que más frecuentemente aparecieron sobre el acercamiento al proyecto estaban las relacionadas con el proceso de preparación para la audición. El correlato emocional predominante era de temor e incertidumbre por la escasa información que se tenía o la poca experiencia de trabajo con niñas o niños. De hecho, quienes relataron la historia desde antes de su ingreso mostraron un profundo desconcierto en ese momento, porque no habían pensado en cómo llevar el arte a la primera infancia y, particularmente, a bebés, por ello no contaban con un repertorio de capacidades para mostrar. Con un tono jocoso y, a veces, esperanzador en su narración, describieron los preparativos de la audición desde sus propios recursos y, al tiempo, manifestaron una profunda inseguridad porque aún no se habían construido criterios claros sobre qué era una experiencia artística para niñas y niños. Del mismo modo, una de las ideas más persistentes era percibir la audición como un desafío a su capacidad como artistas en una disciplina particular, como los modos de concebir el arte frente a un público especial y en un contexto social y cultural diferente: para quién hago esto, quiénes serán los destinatarios de mi trabajo, para qué les servirá en su contexto espacial y biográfico.

*Uno muy especial fue en el año 2013, cuando tuve la oportunidad de presentar una audición para trabajar con el Idartes, dirigido a la población de los más grandes de espíritu. Este acto tan sencillo, movilizó mi curiosidad y por días pensé qué iba hacer; recordé que tomé un taller de narración oral y que alguna vez ayudé en la escenografía de una obra de teatro, así que tomando esos recursos, le di vida a un árbol de palos y cartón, a unos peluches. Luego, a un grupo de niños de la cuadra de mi barrio les presenté la historia que posteriormente se escuchó en una salón cerca del Parque Nacional.*

Ariel Salas Sinrahua

*Lo primero que se me vino a la mente para la audición fue proponer un trabajo corporal de exploración y unos masajes que conectaran a las madres con sus bebés, pensar en fortalecer esta relación era el lugar más adecuado para mí, sin embargo, pensar en las artes para la primera infancia, especialmente, el planteamiento de la interdisciplinariedad era nuevo, esto me generó más dudas respecto a cómo implementarlo. Como mi área disciplinar es la danza, pensaba que la mejor forma de hacerlo era a través de arrullos, cantos y rondas que plantean una relación entre la música y la danza, sin embargo, pensar en cómo relacionarla con las otras disciplinas... y para los bebés, no estaba nada claro.*

Alba Piedad Aguirre Porras

En algunas oportunidades, el proceso de construcción de la experiencia artística para la audición fue atravesado por una entrañable reflexión sobre lo que significó para el artista su propia infancia. Esa experiencia la vivieron como un reencuentro con los intereses, las expectativas y los momentos significativos de esa época; un mar de contenidos olvidados, hasta ese momento, fue fuente de inspiración para los contenidos y metodologías que se desarrollarían y una gran motivación para persistir en el proceso de selección, a pesar de la incertidumbre que implicaba.

Algunos de los artistas incluyeron en su relato elementos de carácter contextual como la remuneración económica anunciada en la primera convocatoria, un salario mínimo, y el requisito de contar con experiencia laboral en lo comunitario. Estos elementos derivaron en reflexiones sobre la naturaleza y las condiciones del trabajo pues, por los honorarios anunciados, no se esperaba que fuera un trabajo de tiempo completo ni que se necesitara una cualificación académica. Por otra parte, la idea de que el trabajo implicara a la comunidad como su sentido y su escenario se asoció con una validación que la administración distrital de la época hacía a las vocaciones artísticas de resistencia, es decir, a modelos de consumo y prácticas culturales no académicos y no institucionalizados, sino a aquellos que se nutrían de la organización barrial o comunitaria emergente y que se planteaban como un servicio social, especialmente para niñas, niños y adolescentes. Finalmente, para algunos, junto con lo anterior, el proyecto se presentó como una oportunidad frente a una crisis de sentido existencial, ante la disyuntiva de «vender el alma al diablo», es decir, desempeñarse como artista plástico o escénico desde la relaciones sociales y la creación para el lucro sin alguna clase de conexión con los valores vitales o de «buscar el alma en el camino», acudiendo a otro tipo de forma de ser y hacer como artista en la ciudad: ¿el arte al servicio de quién y de qué?

*Vi una convocatoria en la página del Idartes en la cual requerían setecientos artistas para el proyecto Tejedores de Vida para población de primera infancia en las localidades donde ellos mismos residían, labor que no sería de tiempo completo (deducción obtenida al notar que convocaban estudiantes) y por la cual pagarían setecientos mil pesos. Me emocioné, pues, noté que se abría otro escenario donde no tendría que vender mi alma (el asunto pintaba bonito, lo confieso) y, por el contrario, podría entregar lo mejor de mí a la gente de mi localidad. No alcancé a ir a la reunión informativa, por lo que mis dudas acerca del trabajo en sí se hacían más grandes. Una de ellas residía en el hecho de trabajar con primera infancia, ¡qué carajos voy a hacer yo con bebés! Si bien ya había trabajado con niños, siempre estos superaban los siete años. Con las dudas compartidas con mis colegas aspirantes nació la especulación, un escenario que cobró más fuerza, gracias a la mentira de una colega que supuestamente asistió a la reunión informativa: todo consistía en hacer experiencias artísticas para los bebés y sus mamás, pero que debíamos regirnos por una cartilla en la cual se nos decía TODO (qué hacer y qué no hacer). Basado en esta información (que más adelante pude confirmar como errónea) decidí postularme a la convocatoria, convencido de que el trabajo sería «breve» gracias a la dichosa cartilla.*

Alejandro Bohórquez Rodríguez

Posteriormente, al momento del ingreso al proyecto, narraron un contenido común sobre los procesos de bienvenida en donde sobrevino una crisis frente a la forma como hacían sus creaciones artísticas que les había resultado efectivo, por lo cual lo describieron como un instante de ansiedad, incertidumbre, carga cognitiva, expectativa o, incluso, frustración. El descubrimiento de los bebés fue una constante y la comprensión de estos sujetos en el marco de la atención integral en la primera infancia y de las experiencias artísticas se transformó, paulatinamente, de una amenaza a un reto. Comentaron, incluso, cómo la aprensión fue disminuyendo cuando se construyeron climas de trabajo acogedores y promotores del propio proceso, se mostró la ruta de gestión de las experiencias artísticas y se alineó el lenguaje a partir de conceptos clave sobre arte tales como dispositivo, instalación, técnica artística, creación, entre otros, y sobre atención integral como pilar, dimensión del desarrollo y educación inicial.

*Al día siguiente de trabajo fui citada a una reunión en donde me bombardearon con información de diferentes tipos: planilla, informe, CD, fotos, sistematización, certificación bancaria, RUT y RIT, formatos de encuentros (con esfero negro), formatos de autorización de fotos (con esfero negro), firmas de mamás), siglas GT, APT, EAP AEEEEEE, ABCD, AC y AEIOU...*

Catalina Contreras Rodríguez

*Esto me llevó a otro descubrimiento, es que las niñas y los niños en una experiencia artística, donde no hay una dirección, una regla o una indicación como «no toques», «no rompas», «no grites», tienen la posibilidad y libertad de activar todos sus sentidos. Un ejemplo significativo fue el de Karen, una niña de caminadores del jardín Pequeños Gigantes donde las profesoras todo el tiempo dicen: «no cojan», «no griten» y «siéntense aquí», todo el tiempo están restringiendo. Pero al entrar en la experiencia artística, los niños veían ese espacio totalmente diferente, un espacio donde podían tener libertad, por ejemplo, esta niña cambió, su energía fue otra, ella caminó por todo el lugar, cogió los dispositivos, se acostó, estaba alegre. De alguna forma, eso es lo que queremos o debemos buscar con una experiencia artística, que los niños se sientan transformados, así sea por un instante, por un corto y bello instante.*

Cindy Yurany Herrera

Del mismo modo describieron cómo el proyecto se avizoraba como un escenario para la libertad de creación artística y qué posibilidades infinitas ofrecía para su desarrollo, en las que se entretajan la disposición del artista para involucrarse y las oportunidades del proyecto. También relataron el surgimiento de una serie de dudas sobre el proceso de atención en territorio:

*«¿Cómo sería el acercarme? ¿Las mamás serán receptivas?, ¿será que sí dejan a los bebés participar? ¿Cuál debe ser mi actitud? ¿Cómo sé que está funcionando?»*

Sandra Carolina Moreno Palacio

**TABLA 2. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo de los artistas**

Apartado	Media	DE	Nivel de riesgo psicosocial		
			Alto	Medio	Bajo
Exigencias psicológicas (carga emocional y cognitiva)	7,3	0,76	17,0 %	30,6 %	52,4 %
Trabajo activo y posibilidades de desarrollo	28,2	0,59	6,3 %	18,9 %	74,8 %
Inseguridad (inestabilidad en las condiciones de trabajo)	7,8	0,56	71,8 %	23,8 %	4,4 %
Apoyo social y calidad de liderazgo	31,2	0,64	8,7 %	21,8 %	69,4%
Doble presencia (desempeño de tareas de cuidado doméstico)	5,8	0,83	47,1 %	26,7 %	26,2 %
Estima (incentivos emocionales)	12,4	0,84	24,3 %	20,9 %	54,9 %

Factores de carácter intangible que afectan la salud ocupacional y que podrían afectar el desempeño de los artistas. Se evaluó con el CopSoq o ISTAS 21 en su versión corta. Se encuentra una posible afectación alta en inseguridad y la doble presencia que se refieren a las condiciones de contratación estatal y al doble rol de trabajadora y cuidadora familiar que varias artistas cumplen. Con una posible afectación moderada se observa que estima y exigencias psicológicas hacen referencia a que esperarían mayores reconocimientos emocionales y que la tarea del artista es demandante en destrezas técnicas y cognitivas. Con un riesgo bajo, están trabajo activo y posibilidades de desarrollo y apoyo social y calidad del liderazgo que habla de cómo los artistas perciben un liderazgo adecuado, soporte social del equipo y que la dinámica laboral los impulsa a crecer profesionalmente.

Pero reconocieron que el temor, la inseguridad y el desconcierto se fueron resolviendo: no perdiendo ningún detalle en la inducción, observando atentamente a los compañeros más antiguos, buscando soporte social de tipo material, informativo y emocional con la recién creada dupla (compañero de trabajo) y dejándose guiar por la intuición como una caja de herramientas en la que están disponibles la propia experiencia con el arte, la vida y la sensibilidad hacia lo estético y las relaciones.

*En mi primer día en territorio recuerdo que caminamos mucho, casi escalamos una montaña para llegar a una casa de solo un piso, en donde había dos chicos que recibían en el portón a un ejército de coches rosados y azules empujados por mujeres de distintas edades, a las cuales saludaban sonrientes con un «bienvenida mamita». Al ingresar pude ver un óvalo hecho con sillas blancas de plástico, donde las damas recién llegadas se sentaban y ubicaban el coche que empujaban a su lado a la espera de que diera inicio la experiencia artística. Cuando por fin el lugar estuvo repleto de señoras y bebés a quienes amamantaban mientras que otros lloraban comenzó la magia, estos dos personajes de la entrada tenían ahora unas máscaras y caminaban en medio de las sillas con hojas y lanas que pasaban muy cerca del rostro de los niños y de las madres, mientras iban narrando una historia. Algunos de los pequeños participantes lloraban, otros observaban y había un grupo que todavía se encontraba dentro de su vehículo. Recuerdo estar un poco asombrada y asustada por lo que estaba observando pues, aunque me parecía bonito lo que estaba sucediendo, no podía imaginarme a cargo de un grupo tan grande, además, no sabía con quién me tocaría trabajar ni en qué lugar de la ciudad. Repetí para mis adentros una y otra vez: «¡Ojalá cerca a la casa, ojalá cerca a la casa y con alguien buena onda!». Al finalizar la función, los chicos que conformaban la dupla se acercaron al grupo de nuevos, nos dieron la bienvenida y nos contaron que ellos hacían encuentros en varios barrios de la localidad y un montón de cosas que ya olvidé.*

Catalina Contreras Rodríguez

Otro elemento importante que circuló en la mayoría de testimonios sobre este momento fue la alusión a la instrucción de rigurosidad en el ejercicio de la práctica artística: las experiencias se planean, no son aleatorias o improvisadas; esta planeación tiene en cuenta la pertinencia de lo propuesto y las competencias del artista.

En términos de pertinencia, son criterios centrales las capacidades de niñas y niños según las edades, incluso individualmente, y los contextos de interacción proximal, es decir, las interacciones cercanas con objetos, personas y consigo mismos, que promuevan el desarrollo infantil. Con relación a las competencias se manifiesta la fractura con el modelo disciplinar de su práctica artística para reconocer elementos de otras disciplinas, especialmente la música y las artes escénicas, como herramientas para cualificar el desarrollo de las experiencias. También aparece la percepción de desafío frente a la tarea nueva que se emprende gracias a un constante acompañamiento del equipo coordinador y del aprendizaje colaborativo entre duplas y equipos territoriales.

*Realmente esa semana y la siguiente (que era de inducción para quienes habíamos pasado la audición) fueron definitivas para mi labor como artista comunitario. Recordé el valor de lo humano para el trabajo en comunidad, el valor de la afectividad en las relaciones con los otros y conmigo, reafirmé mi postura frente al hecho de que mi conocimiento no puede ser superior ni inferior frente al del otro, por tanto, la labor se debía centrar en el diálogo y no en el monólogo. A pesar de que no había muchas claridades sobre mi futuro quehacer con los bebés ni con lo que debería ser la experiencia artística, sentía que lo primordial era la horizontalidad sincera entre mi rol de artista comunitario y todos los seres partícipes de mi acción (mi dupla, las maestras, las mamás y, sobre todo, los bebés). Además, cabe mencionar que, gracias a esas dos semanas de enfrentarme a mí mismo y, en especial, al miedo de hacer el ridículo, encontré herramientas que sobrepasan los límites de mi disciplina artística y que ahora considero fundamentales para mi quehacer con niñas y niños, tales como el uso de la jeringonza y de lenguajes no verbales para comunicarme con ellos y sus cuidadores (no soy nada escénico y esto me ayuda a movilizarme un poco). También renació en mí el interés por la exploración sonora y musical, poniendo al servicio de ellos los sonidos de instrumentos y del propio cuerpo para el desarrollo de las experiencias, entre otros instrumentos que enriquecen mi labor y derriten el hielo disciplinar que a veces me congela dejándome estático.*

Alejandro Bohórquez Rodríguez

En algunos relatos, los artistas empíricos (aquellos autodidactas o con poca formación académica) revisaron su propia práctica y mencionaron la aparición de lo que se podrían llamar «curvas de ejecución en U»: contar en un momento con un desempeño artístico ajustado a las demandas del contexto en el que hasta ahora se encontraban, pero al ingresar al proyecto su práctica fue perdiendo calidad durante un tiempo, mientras dominaban nuevas técnicas y «desaprendían» antiguas, hasta alcanzar niveles de ejecución superiores que los que tenían inicialmente.



*Fotografía:* Diego Filella

Los contenidos de sus experiencias, hasta ese momento del proyecto, no se referían únicamente a la práctica artística, sino a la comprensión psicosocial de su rol en la comunidad. Hubo unas reflexiones detalladas sobre la apropiación del rol como artistas y la problemática en la concepción de lo comunitario, de las distancias con los vecinos y de una comprensión limitada a lo geográfico, como de la desnaturalización de un rol de baja participación en los escenarios de construcción de lo comunitario que algunos habían asumido. En este sentido se identificaron mapeos de actores involucrados en la realización de las experiencias, de sus redes internas y de la adquisición de destrezas específicas para distinguir los tipos de interacción y para la gestión de las mismas en favor del proyecto.

*Mientras recorría el territorio, paso a paso, sabía que no iba ser tan fácil ser un tejedor de vida... ser un tejedor de vida era pensar en una experiencia cada semana, cada dos semanas, luego cada mes; era saber*

*que lo que llevaría debía ser lo mejor para los bebés, niños y madres, no les podía fallar... Era esa heroína que esperaban con ansiedad; yo, como artista, empezaba a tejer sueños, por ningún motivo podía bajar mi escudo, así el señor barrigón de la junta no prestara el salón o cuando «el dueño de lo ajeno» me daba de pronto un tropezón o una mamá se enojaba porque su niño se ensució.*

Sandra Patricia Martínez

*Uno de los desafíos que encontré como artista comunitaria era que no conocía a fondo el territorio en el cual vivía. Habían expectativas, necesidades y a veces indiferencia. Familias con muchas vivencias fuertes que se centraban solo en esos momentos difíciles, sin tener en cuenta a las niñas y a los niños; saber que tenían derecho a un programa del Idartes, donde se llevaban las artes para niños, que pedían cambios a gritos, con lenguajes que solo ellos sabían... La falta de comunicación sobre programas y proyectos para una vida digna y una mejor calidad de vida.*

Sandra Marcela Concha Contreras

Luego del proceso de bienvenida al proyecto, cuando la cotidianidad comenzó a hacerse rutina, aparecieron testimonios más detallados sobre el desarrollo de la atención en primera infancia. Los tópicos más relevantes (en su orden) podrían ser: (1) el descubrimiento de las niñas y los niños, (2) la cualificación de la práctica artística, (3) el rol comunitario, (4) el bienestar subjetivo y la posibilidad de proyección personal, (5) las interacciones con las adultas y los adultos cuidadores, (6) el trabajo en condiciones formales y (7) el ser artista.

### **Descubrimiento de las niñas y los niños**

Con frecuencia mencionaron la configuración de unos sujetos a los que iban dirigidas las experiencias artísticas, además, según los propios artistas, pocas veces ellos habían formado parte de sus prácticas; de esta forma las niñas y los niños se les presentaban como todo un descubrimiento. Este hallazgo no fue algo novedoso, obedece a la formulación misma del proyecto y existen precedentes de cómo se ha abordado “la inmensidad de lo pequeño” en el proyecto (Atuesta, 2015). Sin embargo, se hará énfasis en cómo los artistas respondieron a este universo infantil.

Lo primero fue aprender a observar las capacidades de las niñas y los niños desde antes de que se integraran a la experiencia y luego hasta su finalización. Hicieron descripciones específicas de los momentos del curso de la vida y de los comportamientos que evidenciaban procesos en diferentes dimensiones por los que atravesaba el desarrollo particular del niño o del grupo de niños, y cómo a partir del ejercicio de fortalecimiento y de la práctica, esta capacidad se volvía más precisa. Las descripciones con correlatos emocionales más intensos de sorpresa, tensión y alivio se referían a los bebés, pues algunos mencionaban que no intuían de todo lo que eran capaces y de lo significativo de movimientos o respuestas aparentemente pequeñas. Otros narraron su concepción de fragilidad asociada a las niñas y los niños menores de un año y el temor de actuar con ellos, ya que podría perturbar fácilmente esa infinita vulnerabilidad. Según los artistas, la adquisición de capacidades para seguir el desarrollo infantil se veía reflejada en la generación de experiencias artísticas que contemplaban acertadamente a niñas y niños de diferentes edades y las capacidades observadas. Estas competencias son multifuncionales porque son igualmente útiles para pequeños con discapacidad y evitan su segregación (Fermín, 2014).



*Fotografía: Diego Filella*

*El principal aprendizaje vino de mi encuentro con los niños; fuera de las conveniencias, fui acercándome a ellos de forma más auténtica, lo cual no era sencillo. Era fácil caer en el convencionalismo y la diplomacia con la infancia; desconociendo su esencia real y particular. Sin embargo, en este momento valoro la infancia en su totalidad, me dejé contagiar por su curiosidad y búsqueda permanentes, su autenticidad en la emoción, su voz plena. Aprendí a leer algunas acciones, a ver que regularmente van tras sus intereses de forma despreocupada y, a la vez, comprometida. Observé sus necesidades de reconocimiento, de afecto y atención, como las de hablar, crear y manifestarse con libertad.*

**Olga Lucía Duque Aparicio**

*Recuerdo mucho una experiencia en la que no sabíamos que había un niño en situación de discapacidad «intelectual», por lo que tratábamos a todos de la misma manera, en ese momento no estaba la profesora y los pintamos a todos, no veíamos a ninguno diferente. Cuando llegó la profesora el niño se alejó del grupo, ella comentó: «Primera vez que hace algo y se deja hacer algo, es que él es enfermito». En ese momento me pregunté quién lo estaba poniendo en esa situación de inferioridad y le estaba enseñando a los demás que lo que se debe hacer en esas situaciones es alejarlo y tratarlo de manera especial... es una sociedad colonizada por la normalidad, que rechaza lo distinto. Estas situaciones colonizadoras por el pensamiento adulto recaen en los pequeños, las estructuras institucionales como el jardín pocas veces permiten que la libertad y la autonomía sean pilares de vida. Por eso es una apuesta importante y fuerte ir con experiencias artísticas para proponerles nuevos modelos de aprendizaje y de verlos como agentes que piensan y deciden. Para mí es una apuesta de descolonización frente a la mirada que como adultos tenemos de los pequeños.*

**Mayerli Stefany Garay Escobar**

**TABLA 3. Niveles de empatía de los artistas evaluados**

Empatía	Tejedores de Vida					
	Sexo	N.º	Mínima	Máxima	Media	DE
Toma de perspectiva	H	78	15	35	25,85	4,533
	M	125	13	35	26,25	4,580
	Total	203	13	35	26,09	5
Fantasía	H	78	9	32	21,63	4,624
	M	125	11	32	20,75	4,444
	Total	203	9	32	21,09	5
Preocupación empática	H	78	20	33	25,46	2,970
	M	125	19	34	25,94	2,972
	Total	203	19	34	25,75	3
Malestar personal	H	78	8	27	13,95	3,512
	M	125	7	26	14,66	3,624
	Total	203	7	27	14,38	4

Mediante el índice de reactividad interpersonal se evaluó el nivel de empatía de los artistas. El inventario está compuesto por cuatro subescalas. Toma de perspectiva indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. La subescala de fantasía evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. Las subescalas de preocupación empática y distrés o malestar personal miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros. En la primera se miden los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos «orientados al otro»). En la segunda se evalúan los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo») (Davis, 1983). En todas las subescalas se encuentran puntuaciones de los artistas comunitarios superiores a los valores de referencia; en general, las mujeres tienen puntajes más altos. Esta capacidad es indispensable para relacionarse con niñas y niños.

En diferentes propuestas de formación a agentes educativos que trabajan en atención integral en la primera infancia aparece la capacidad de seguir el desarrollo como un contenido y como una habilidad (Holguín, Páez, Múnica y Duque, 2015; Ochoa, 2015). Como contenido, se desglosan indicadores de capacidades propias del desarrollo infantil, el periodo de aparición en el curso de vida y las interacciones entre dichas capacidades. Como habilidad, se insiste en la observación de comportamientos sin injerencias, la descripción de dichos comportamientos y su análisis y comprensión dentro de las trayectorias individuales del niño y de su relación con el grupo de referencia. Al parecer hubo un recorrido similar en el caso del proyecto, aunque a partir de los relatos no fue claro si obedecían a un proceso intencional de fortalecimiento a la sistematización de la práctica o a un resultado positivo de un proceso no intencionado por la regularidad de la atención.

*Siempre tuve una buena relación con los niños y jóvenes, sin embargo, el tener un bebé de treinta días en las manos era sentir la fragilidad y, claro, sin saberlo, creía que era terrible hacerle algo a esos bebés porque la fragilidad es potenciada al cien por ciento, porque todo le podía afectar, el frío, el sol y el aire. Con el tiempo, el fortalecimiento me fue llevando a comprender que se pueden hacer diferentes dispositivos para ellos y que sus tiempos son otros.*

Sandra Carolina Moreno Palacio

Lo segundo emergente y relevante en el contexto de la atención fue la capacidad de reaccionar a las iniciativas de la niña, el niño o el grupo sin sentir que se perdiera el control o la autoridad sino, al contrario, creando un clima emocional propicio para la interacción que sintonizara las demandas de la situación con las necesidades que se iban manifestando. En ese sentido, los artistas concuerdan en que las niñas y los niños son artistas innatos que transforman el espacio de forma creativa y con sentido. Y al estilo de las recomendaciones de Montessori, los artistas se enfocan en no seguir rígidamente la planeación de la experiencia, sino en observar cómo la propuesta de la experiencia desencadena respuestas particulares y se ajusta a estas para acoger las distintas formas de interacción que manifiestan las niñas y los niños. A diferencia de otros escenarios de atención integral en la primera infancia, de acuerdo con los artistas, no fue necesario insistir en el desarrollo de una sensibilidad para el cuidado, esa habilidad para reconocer las señales infantiles y ajustarse adecuada y oportunamente a ellas, equilibrando las exigencias del contexto con las necesidades de tensión o malestar de la niña o el niño.

*Estas claridades empezaron a hacer eco en la importancia de reconocer los diferentes hitos del desarrollo infantil y, a partir de allí, planear experiencias que incluyeran la participación de las niñas y los niños desde sus procesos de desarrollo particulares, también en reconocermé en las diversas maneras de participación de ellos frente a lo propuesto, permitiéndome comprender así las necesidades de actividad o pasividad presentes, de manera heterogénea, durante una experiencia.*

Alejandro Bohórquez Rodríguez

La sensibilidad para el cuidado tiene cuatro dimensiones polares que identifican una respuesta ya sea positiva o negativa en la promoción del desarrollo infantil. (1) Aceptación-rechazo: capacidad de regular las propias emociones y sentimientos en las situaciones de tensión. (2) Accesibilidad-ignorar: capacidad de mostrarse disponible para la interacción mediante la proximidad y el contacto físico y ocular. (3) Cooperación-interferencia: capacidad de darse cuenta de las iniciativas infantiles y acoger la propuesta. (4) Sensibilidad-insensibilidad: capacidad de leer las señales y responder de acuerdo con ellas (Baquero, Carbonell, Camargo, Caucalí y Ortiz, 2014).

La mayoría de los testimonios hacían referencia a cómo, gracias a la atención directa, desarrollaron la capacidad de cooperar dentro de la experiencia con las propuestas que hacían las niñas y los niños y su capacidad de mostrarse disponibles a lo largo de la experiencia. Esa experiencia, por tanto, se convertía en un escenario de diálogo entre el grupo de niños y el artista, quien tenía un profundo respeto por la singularidad y la aparente simplicidad por las formas de comunicación de lo pequeño. En suma, además de los dispositivos artísticos, reconocieron, como artistas, que fue la postura física y actitudinal el punto de partida y el soporte para el desarrollo de las actividades mediante el juego de involucrarse y retirarse sin perder contacto.

*En este proceso aprendo que es más potente una propuesta de instalación artística acompañada de dispositivos que las niñas y los niños puedan accionar, que una cantidad de instrucciones que hacen que ellos simplemente imiten o repitan acciones realizadas por quien las dirige (artista comunitario); esto permite proponer desde la iniciativa de las niñas y los niños, y soy yo quien se deja guiar por ellos.*

María Eugenia Acevedo Jiménez

Finalmente, este descubrimiento de las niñas y los niños ocurre en el vórtice donde confluyen los nuevos conocimientos adquiridos sobre primera infancia en el proceso de fortalecimiento técnico y la propia experiencia de la infancia y de la vida del artista. Los aprendizajes sobre atención integral en la primera infancia proveen un marco conceptual entre la educación inicial y el cuidado calificado para reflexionar sobre sus componentes, sentidos, calidad en la implementación y la misión social de esta atención. La experiencia personal se impone como un marco de sentido y significado para interpretar cada experiencia artística que se desarrolla, pero como un ejercicio de reinterpretación de la propia infancia y la propia vida, que moviliza la curiosidad hacia adentro y afuera, las ganas de seguir en contacto y la elaboración e integración de lo vivido. Al parecer, el trabajo en primera infancia además de enriquecedor es terapéutico.

*También recuerdo que una profesora de teatro (eran clases obligatorias) le dijo a mi madre delante de mí y de otros niños que su hija poseería, desde luego, algún talento, pero que ese talento no tenía nada que ver con el teatro, ya que era absolutamente incapaz de actuar. Crecí totalmente segura de que aquella afirmación era verdad, hasta que un día, casi treinta años después, en dos experiencias artísticas llamadas «Cuerpos celestes», realizada en el mes de septiembre de 2015, y «Día de gato», en mayo de 2016, tuve el valor de intentar interpretar personajes escénicos a pesar del prejuicio que tenía... ahora realizo las actividades siempre con algún personaje escénico. Los desafíos más difíciles de nuestra vida están muchas veces relacionados con los complejos formados durante la infancia.*

María Andrea Chiguasuque Bustos

## **Cualificación de la práctica artística**

Los diferentes relatos reportaron, con frecuencia, menciones sobre las formas distintas de comprender y de hacer arte. Aparece el desarrollo de planeaciones de experiencias artísticas donde integraron la disciplina en la que se reconocían, o fueron formados, con otra u otras más con las que no tenían cercanía. En este sentido, los músicos y artistas plásticos contaron cómo incluyeron elementos narrativos en dichas experiencias de forma que la actividad narraba una historia que registraba inicio, nudo y desenlace. De otro lado, los artistas plásticos y escénicos incorporaron elementos sonoros y rítmicos. Claramente con esto no se puede hablar de una práctica artística interdisciplinar, sin embargo, sí se observan movilizaciones en el concepto de arte que permiten la exploración y la toma de riesgos controlados en la planeación y la ejecución.

*Al unificar los lenguajes artísticos, la transformación de un espacio, los dispositivos y el juego, junto a mi intervención, comunico experiencia artística a los niños y sus familias, además, el panorama se completa cuando estas creaciones son intervenidas por los bebés y sus familias.*

Leidy Yasmid Patiño Rincón

De acuerdo con lo anterior, algunos artistas se refirieron a cómo se dio una relación cercana entre arte y pedagogía, desde los planteamientos de la educación inicial. Esto implica la concepción de la atención integral como una tarea centrada en la vida misma y no preparatoria para la escolarización, de forma que se incluyen reflexiones sobre los pilares de la educación inicial y las posibilidades de que dialoguen entre sí sobre el juego, las artes (incluida la literatura) y la exploración como fines en sí mismos y sobre cómo estos elementos permiten el desarrollo de la sensibilidad, expresión, creatividad y el sentido estético.

*Y finalmente veo y siento la necesidad de que la pedagogía y el arte vayan de la mano: «Cualquier sociedad que viva en ausencia del arte sin la conciencia de la cultura que va generando, será una sociedad incapaz de proyectarse, una sociedad sin sueños» (Guido Ripamonti). La pedagogía debe encontrarse con la esencia del arte, con la sensibilidad artística, con el compromiso de un ser humano integral, hecho de sentimientos, emociones, sensibilidad y relaciones para acompañar el proceso educativo de un ser realmente humano. Pedagogía y arte necesitan encontrarse, conocerse, amarse y procrear, porque solamente una cultura que nazca entre estas dos será una verdadera cultura incluyente, que apunte a revelar al ser humano en su totalidad y proyección. La pedagogía es un arte, la más importante de las artes, donde todos y todas somos la obra; el arte es pedagogía, un proceso pedagógico, para mí, para el otro, para la sociedad; un enorme poder transformador. Es por lo mismo que deseo preguntarme, como integrante de Tejedores de Vida, y profundizar en este tema y en el relacionado con el lenguaje verbal y no verbal en los niños y las niñas.*

María Nelly Galvis Corzo

Tal como el abordaje pedagógico Reggio Emilia circula activamente en la práctica artística, se nombraron desarrollos importantes alrededor de las nociones básicas de esta corriente de pensamiento como son el cuerpo, el espacio y la materia. Algunos de los artistas señalaron cómo la idea de adecuar el espacio y el uso de instalaciones se volvió un elemento persistente de su práctica particular, ya que les resultaba efectivo para generar el asombro de las niñas y los niños, y originaba nuevas maneras de involucrarse. Del mismo modo, experimentaron con la materia incluyendo elementos sencillos de materiales naturales y artificiales o juguetes elaborados. La intención era generar condiciones para la exploración y el disfrute desde las capacidades infantiles de forma que fuesen las niñas y los niños quienes profundizaran en las posibilidades de las materias a partir de la propuesta inicial del artista.

*Mi labor consistía en mostrar los trucos que tenía el junco bajo la manga, dárselos a «los niños» paulatinamente e ir interactuando con otros elementos y el público: algunas ramas recogidas del pasto servían como flautas para crear melodías; las hojas, colorantes para la vida; las piedras, cosas mágicas. Por medio de diferentes acciones narrativas íbamos hilando un conjuro en contra de una maldición para recuperar parte del cuerpo y dejarlo como originalmente era.*

Juan Sebastián Ríos Alzate

*En este caminar conocí otras metodologías pedagógicas como la Reggio Emilia, pero esta vez no solo en teoría, esta vez la llevé a la práctica, la mezclé con el arte, la vi en imágenes cercanas y en las experiencias artísticas, la discutí con otras personas para comprenderla, para desbaratarla un poco y luego volverla a armar con una realidad, con personas que piensan distinto.*

Karen Liseth Pardo Cardozo

Lo anterior conduce a lo que algunos artistas llaman un concepto de arte vinculado con la vida cotidiana, es decir, la resistencia a la idea de que el arte ocurre fuera de los escenarios de interacción habitual de las personas. Se afirma que «la estética y la vida son una sola», de forma que tanto la vida como las experiencias son únicas e

irrepetibles, por ello, deben sentirse a profundidad. Del mismo modo las prácticas y los objetos que las familias traían al espacio se involucraban en la experiencia en un contexto distinto con un nuevo sentido y de una manera diferente, apuntando a la transformación de la realidad social de las familias. Finalmente relataban cómo los elementos y los materiales, que estaban en la calle o en el camino hacia el lugar de la experiencia, fueron incluidos en la actividad como una forma de mantener a las niñas y los niños conectados con su contexto desde lugares de exploración diferentes.

*En los referentes del proyecto estaba también esta búsqueda de cómo volver la vida arte. Recuerdo alguna vez que Olga Lucía Olaya Parra dijo: «La estética y la vida son una sola». Y esta fue la razón y el eje fundamental que me acompañó en la construcción de las experiencias artísticas: encontrar en la cotidianidad el arte. Llevábamos muchos elementos y materiales que estaban en la calle o en el camino, así intentábamos que nuestras propuestas fueran desde lo cotidiano, desde lo que somos y lo que los bebés y las madres son. Esto abrió una nueva dimensión para la experimentación en mi vida académica y cotidiana. Las experiencias artísticas le dieron un giro a mi percepción sobre el arte, que en la academia estaba solo en las dimensiones clásicas. Por otro lado, me interesa seguir construyendo sobre un arte para niñas y niños, un arte no excluyente, que no se quede en discursos y estéticas elevadas no accesibles para todos los sujetos.*

Mayerli Stefany Garay Escobar

*Con respecto a la atención directa se pusieron en marcha experiencias artísticas como «Las lentes»; en cuanto al fortalecimiento artístico pedagógico se crearon experiencias con una intención, un motivo y un objetivo, usando unos materiales y en una ambientación dada, todo esto pensando en la primera infancia.*

Cindy Yurany Herrera

La creación artística de experiencias era considerada una tarea compleja, es decir, implicaba elementos diferentes con un alto grado de interdependencia. Afirman

que esta tarea requirió, y seguirá requiriendo, un acompañamiento desde el proceso creativo, los ejes de trabajo pedagógico y las capacidades del desarrollo infantil. En vista de que planear una metodología para las experiencias artísticas para muchos era novedoso, incluso el trabajo con primera infancia, aparecieron tonos emocionales en la narración como la tensión, el esfuerzo y la ansiedad en esta tarea. No obstante, algunos testimonios muestran que lograron cierto dominio que les permitió incluir en la planeación momentos en los que pudieron observar los diálogos de los cuerpos infantiles con las materias y los espacios, tomar decisiones que implicaban mantenerse distantes o participar con su cuerpo adulto, modificar el espacio o los materiales. En algunas oportunidades indicaron que la sensación de dominio y agrado que desarrollaron se debía a que iniciaron una profesionalización de su práctica estudiando algún tipo de técnica o licenciatura artística o Psicología, lo que les permitió conocer de primera mano posibles fundamentos conceptuales del trabajo en el proyecto.

*Una de las ayudas más espléndidas que recibí durante este proceso fue la del artista pedagógico territorial (APT) con el que trabajaba, Edison Moreno. Directa e indirectamente forjó en mí, desde los inicios, el rigor, la paciencia, el riesgo, el atrevimiento y, sobre todo, la meticulosidad en tanto experiencias artísticas; porque pensar organizada y sistemáticamente era algo que no se me había ocurrido todavía: escribir, inventar, poner a prueba, ensayar, borrar, volver a escribir e implementar junto a la dupla. Nada de eso lo había visualizado todavía. Gracias a eso logré satisfacer la necesidad personal y colectiva de todos a mi alrededor.*

Juan Sebastián Ríos Alzate

### **Apropiación del rol en lo comunitario**

Los testimonios que se refieren a esta categoría muestran unas de las reflexiones más interesantes y emotivas de los relatos entregados. Hay, en general, un ejercicio de deconstrucción de la propia identidad a partir de las rupturas que el proyecto Tejedores de Vida provocó: ¿quién soy en relación con los otros tejedores, las niñas, los niños y las familias?

En general, este proceso de asumir el rol comunitario comenzó con un paso simple: una lectura de la realidad. En este ejercicio el artista, obligado a familiarizarse con un contexto territorial particular, hizo observaciones detalladas de los actores, los escenarios, los guiones, los ritmos, las intenciones y los intereses de las realidades

que presenciaba y en las que estaba inmerso. Se pueden reconocer los procesos de admiración en los que se identificó en algún lugar y dirigió la mirada hacia algo. Uno de los principales elementos que se resaltan es el conjunto de personajes y sus interacciones iniciales. Por motivos de la operación y la sorpresa de estas condiciones laborales, más adelante emergieron otros elementos relativos a las condiciones estructurales y de convivencia que se dieron en las comunidades, se pasó a una serie de reflexiones sobre las similitudes o contrastes de su vida personal con lo que encontraban en cada territorio.

*Dentro de estos años tuve un crecimiento intelectual y actitudinal enorme; soy hija de Bosa, una hija que se fue a los dieciocho años a la ciudad de Armenia y regresó siendo una extranjera en la misma localidad que la crió. Por medio de este trabajo tuve la oportunidad de afianzar mis vínculos culturales, artísticos y fraternales dentro de mi localidad. Ser partícipe de Tejedores de Vida me permitió crecer, pude entender los ritmos, la ancestralidad, los lenguajes artísticos y a la infancia de una manera poética. Crecí con los niños, las niñas, las madres, los padres y los cuidadores. Hoy en día me apasiono por la gestión cultural y me muevo en diversos escenarios artísticos, promoviendo y creando espacios que permitan la libertad, porque estoy convencida de que el arte es una herramienta poderosa de cambio dentro de una sociedad; si se interviene desde la preconcepción, gestación e infancia, tendrán la posibilidad de ser, en el sentido más amplio de la palabra.*

Claudia Patricia Dueñas Ortiz

Aducen con relativa frecuencia sobre la relación con las maestras de ámbito familiar, que parece atravesada por la sospecha y la desconfianza de ellas por el tipo de práctica que realizaban los tejedores. En consecuencia, fueron construyendo prácticas colaborativas donde se llegaron a consensos, dando un lugar importante a la participación, promoviendo la concertación para evitar malos entendidos y cumplir con los objetivos compartidos frente a la atención de las niñas y los niños. Es interesante ver cómo los artistas se sorprendieron de las habilidades que tenían para afrontar diferentes situaciones en lo comunitario que, desde la postura y el rol tradicional de artista, nunca habían tenido que enfrentar.

*En un comienzo recibimos un poco de rechazo por parte de las maestras de integración social, quienes sintieron que invadíamos su espacio, entonces, ahí estuvo el gran reto que, como colaboradores de Tejedores de Vida, fue convencerlas con nuestro trabajo y enamorarlas, como lo estábamos haciendo con las madres y cuidadoras de las niñas y los niños que comenzábamos a atender. Hoy en día esa dificultad quedó en el pasado y las maestras nos ven como las y los artistas que somos y nos reciben bien.*

Elizabeth Parra Sandoval

A pesar de que algunos estaban en su localidad y zona de residencia, refieren un proceso de darse cuenta de lo que ocurría en ese contexto, de problematizar y desnaturalizar esas realidades cotidianas que no habían percibido hasta ahora. Más allá del arte y de asumirse como artistas, representaban un escenario del que hacían parte y que les importaba, revelaban un profundo compromiso con los problemas de la sociedad y la comunidad en la que les tocó vivir. Y este compromiso no solo se observó en la especial atención que prestaron a la detección de necesidades en las poblaciones atendidas, sino en su decidido esfuerzo al redefinir, en términos positivos, las propias experiencias de los individuos y comunidades con las que desarrollaron las experiencias artísticas.

Los artistas, en su mayoría, reconocieron cómo su labor, desde la gestión operativa, hasta la evaluación y seguimiento con las madres, padres y cuidadores, pasando por la atención, tenía sentido en relación con un rol que ellos como artistas tenían en las comunidades. Era evidente para ellos que su arte llegaba a alguien en particular y que podían constatar los efectos de su trabajo directamente, sin intermediarios. Lograron observar algunas reacciones mínimas en cada encuentro, con la oportunidad de hacer seguimiento al proceso de atención, reportaron su satisfacción y compromiso al encontrar transformaciones insospechadas en las niñas y los niños y en las reacciones que las cuidadoras establecían con ellas y ellos. La intuición de que el camino del arte era un camino con corazón se confirmó al ver cómo el trabajo propio, el del artista, era un generador de efectos positivos de distinta intensidad y alcance en las comunidades que aprendieron a recorrer con paso nómada.

**TABLA 4. Inteligencia emocional en los artistas comunitarios**

Inteligencia emocional	Tejedores de Vida					
	Sexo	N.º	Mínima	Máxima	Media	DE
Aceptación	H	78	13	39	24,71	5,97
	M	125	9	38	24,54	6,14
	<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>24,61</b>	<b>6,06</b>
Claridad	H	78	15	40	28,38	5,62
	M	125	15	40	28,11	6,50
	<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>15</b>	<b>40</b>	<b>28,22</b>	<b>6,16</b>
Reparación	H	78	16	40	29,63	5,40
	M	125	9	40	29,96	6,23
	<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>9</b>	<b>40</b>	<b>29,83</b>	<b>5,91</b>

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves. La aceptación hace referencia a la percepción emocional, la capacidad de sentir y expresar las emociones de forma apropiada. La claridad que hace referencia a la comprensión de los estados emocionales. Finalmente, la reparación o capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

En general, se encuentra una percepción apropiada de las emociones en los artistas comunitarios, una adecuada comprensión y una apta regulación sin diferencias entre hombres y mujeres. Esta habilidad se considera fundamental para gestionar las interacciones sociales a partir de la propia gestión de las emociones.

En este orden de ideas, la atención con experiencias artísticas implica planificar con los participantes acciones para prevenir o reducir el impacto de relaciones entre ellos y su contexto, que se entienden perjudiciales para su bienestar. Es buscar el impacto de una determinada experiencia sobre personas, grupos o comunidades; es buscar el

compromiso activo y convencido de las personas. Intervenir es alterar un determinado orden de cosas a fin de que ocurra aquello que se pretende; es modificar el decurso de un acontecimiento para reconducirlo en una determinada dirección.

*Ese día tuve mi primera gran sorpresa, en la experiencia había una niña de más o menos catorce o quince años que acompañaba a un bebé de nueve a diez meses. En la actividad del día los cuidadores y sus bebés debían realizar una historia gráfica en un mural hecho en papel Kraff pegado a la pared. Esta niña dibujó embelesada, el bebé que la acompañaba estaba a su lado y la halaba del saco del uniforme. Ella le decía que esperara y lo tranquilizaba con su mano. El niño jugaba con las pinturas y, nuevamente, se le acercaba y le volvía a halar el saco. Esto sucedió cuatro o cinco veces hasta que la niña salió de su estado de concentración con el dibujo y, mecánicamente, sacó su seno para darle de comer al bebé. Para mí fue un momento muy complicado, mi hija mayor para ese momento tenía quince años, y lo que estaba viendo era una niña amamantando a un bebé. Ese día nació una historia que tuve la posibilidad de narrar en el teatro Silfos Teatro en el Viento de Palabra, ubicado en la parte alta de la localidad de San Cristóbal. También hizo parte de una experiencia que realicé con mi nueva dupla. Tres meses después de ese día nació «Pacto silencioso», además del amor que siento por la labor que realizo con niñas y niños de primera infancia y con sus familias. Ese día entendí lo mucho que podía hacer por esta población en mi localidad, comencé a entender, de verdad, el proyecto Tejedores de Vida.*

Carlos Alberto Cruz Gómez

## **Enriquecimiento de las interacciones con las adultas cuidadoras**

Desde el momento de entrar a Proyecto Tejedores de Vida, una pregunta fue cómo involucrar a las adultas cuidadoras en la experiencia artística. Tanto la búsqueda de respuestas como la reacción real de las madres estuvieron acompañadas de un correlato emocional de ansiedad, temor y frustración, antes incluso de que un artista en particular desarrollara su primera experiencia. Las reacciones más frecuentes, sobre todo al inicio del proyecto, eran en general resistencias o negativas para ser partícipes, tanto ellas como sus hijas e hijos. Mencionaron muchas dificultades por el hecho de que las niñas y los niños se ensuciarían la ropa por el tipo de materiales que se usarían.

Al tiempo, contaron cómo las mamás sentían vergüenza o incomodidad al entrar en la actividad. En algunas investigaciones con maestras de educación inicial se ve que uno de los principales temores en el desempeño de su trabajo es la interacción con las mamás y los papás (Fandiño, 2014).

*Claro está que no sabíamos muy bien qué hacer con ellos, casi todos nosotros no sabíamos cómo alzar a uno de esos seres o cómo movernos con ellos por el espacio... Cerrábamos los ojos cuando, en medio de un charco de pintura, un niño de año y medio corría, y sentíamos que el peligro era grande, pero la euforia que se había creado en el juego y la pintura impedía la tragedia. Así fue como antes del protocolo se instaló la fe y la alegría como garantes de la seguridad. Aunque hubo golpes, uno que otro salió para un centro de salud, los encuentros en la comunidad entre madres y niños con los artistas se volvieron momentos mágicos, que se llenaban de poesía cada vez que desarmaban corazones y donde afloraban voces de sorpresa, de alegría y de infancias perdidas: «Yo nunca hice algo así», «A mí nunca me dejaron jugar», «No pensaba que él pudiera hacer eso...».*

Darío Alejandro Moncayo Zarama



Fotografía: Diego Filella

Cuentan cómo estas resistencias empezaron a romperse gracias a la actitud que los artistas asumieron. Algunos dijeron que el primer paso fue acercarse para generar confianza, también hacerse amigos de las familias. Al igual que con las maestras, mucho de lo que ocurrió en la atención a niñas y niños dependía de lo que se negociaba y concertaba con las familias antes y después del desarrollo de las experiencias artísticas. Como se relató, este fue un ejercicio de adquirir habilidades para la persuasión, la confrontación, la escucha y la concertación, de tratar a los adultos desde su nivel, sin infantilizarlos, pero sin desconocer el contexto de atención en primera infancia.

*Tal vez no fueron tan malas las relaciones al principio, pero el temor sí era visible, porque no sabía cómo interactuar con los adultos, ellos solían ser algo reacios a entrar en situaciones nuevas, entonces, no saber qué hacer para que lo aprovecharan, al principio, fue frustrante, más porque se debía llevar todo desde la orden de hacer y no se lograba provocar la acción. Pero bueno, al final, todo lo hacía la experiencia, las ganancias y los fracasos, así empecé a descubrir que seducir al adulto no era fácil, pero poco a poco se podía lograr.*

Leidy Yasmín Patiño Rincón

Del mismo modo se encuentran unos testimonios en los cuales se aludía a la vulnerabilidad y a la fragilidad familiar que se enlazaba con el descubrimiento de las necesidades de las familias en las comunidades específicas donde vivían. Lo que muestra, de nuevo, cómo la relación entre los artistas y las familias se enriquecía en la medida en que permitían conocerse y reconocerse en el proceso de atención, y cómo dichos conocimientos y reconocimientos fundamentan el tipo de experiencias que el artista preparaba y su postura movilizaba un clima de autenticidad, confianza y respeto profundo de las subjetividades del otro.

*Que las mamás me cuenten que replican algunos momentos de las experiencias artísticas en casa, que ya cuentan con un espacio, sea grande o pequeño, donde colocan dispositivos hechos con cáscaras de frutas o con materiales reciclados, que sacan diez minutos de su tiempo solo para estar con ellos sin pensar en otros temas diferentes a compartir con su hijo, siento que esta labor que realizo a diario está aportando a esas familias y a la comunidad con la que esa familia comparte a diario.*

*Esta información se va transmitiendo voz a voz y una mamá satisfecha con los beneficios que ve en su hijo, va haciendo que sus amigas vayan realizando juegos, no con los juguetes comprados, sino con cosas sencillas que tienen a la mano y que son más benéficas para sus hijos.*

Sandra Carolina Moreno Palacio

En este sentido existe una apreciación sobre las realidades familiares y las diferentes formas de organización y composición familiar. También se estima el enfoque en lo colaborativo sobre esas realidades que expresan las niñas y los niños en la exploración, el juego y el disfrute de la experiencia artística y en las interacciones con los diferentes adultos que están presentes. Se logró un nivel óptimo de implementación en el cual el diseño, a pesar de ser uno, servía a diferentes propósitos, incluyendo a niñas y niños de diferentes edades. Así se reconoció el papel protagónico y particular de cada actor en las actividades y cómo el arte enriquecía la vida de todos en la medida en que permitía escenarios para el abordaje de la realidad de forma imaginativa para crear nuevas realidades.

*La búsqueda de mis molinos me llevó a conocer madres con corazón de chocolate y fresa, algunas de fuerte limón, que me despertaban sentimientos, emociones y sensaciones, descubriendo en mí la importancia del arte en los bebés y las mamás para construir en mis fortalezas de amor. Justamente aquí fue cuando vi lo importante que era mi intervención en la sociedad, descubrí que cada familia es una cajita de sorpresas, son muchos mundos en uno solo.*

Sandra Patricia Martínez

## **Aprendizajes sobre habilidades administrativas y de gestión**

Hay testimonios sobre las condiciones de trabajo en situaciones formales que, tal como está descrito en sus relatos, pareciera un desafío para la forma en que habitualmente desarrollaron su labor como artistas. Se informa sobre una serie de tareas que llegaron a dominar, según se dice, de forma tortuosa desde momentos específicos de la inducción.

Relataron entre estos aprendizajes aspectos de orden allocéntrico (centrados en los objetos) como manejar el correo electrónico y las posibilidades del *drive de Google*, aspectos básicos de gestión documental, herramientas de programación, planeación, reportes de actividades y sistematización y las condiciones legales de contratación estatal. Además, reportaron aprendizajes de orden egocéntrico (centrados en sí mismos) como la persistencia en condiciones que consideraban aburridas o abrumadoras y la paciencia para comprender unas lógicas de lo administrativo que se distanciaban mucho de las lógicas relacionales y creativas en las que desarrollaron, con frecuencia, el manejo de las separaciones de su compañero de dupla cuando se reorganizaban los equipos, así como el interés de conformar equipos de trabajo que permitieran nuevas posibilidades de desarrollo profesionales y hacer la tarea de acuerdo con los requisitos de esta.

*Entre los tantos aprendizajes tengo estos: aprendí a usar nuevas herramientas documentales como el drive, a hacer cartas formales a instituciones, a armar archivos, a organizar documentos, esto es básico en el trabajo... (se encuentran dificultades). Con relación a lo institucional, a reunir los documentos requeridos y comprender los términos de una contratación con una entidad distrital y su dimensión.*

Olga Lucía Duque Aparicio

*Luego vino la realidad llena de sorpresas también, pero más cercana a la noción de atención. Se crearon equipos y cada uno de ellos tuvo una cabeza. Nosotros éramos esas cabezas y debíamos documentar, relatar y acompañar todo aquello que pasara en la atención a las niñas y los niños. Principalmente fui encargado de sostener la barca del equipo frente a mareas de angustia, temor, desconfianza y verdadero pánico de los tripulantes, parecía que éramos nuevos en todo, y ese todo nos causaba miedo: las madres, los bebés, las maestras, los barrios, los seguros, la experiencia, los informes, los sueldos, la pensión... poco a poco, en ese andar, todos los temores salían a flote y nos reuníamos, una, dos y hasta tres horas para hablar, escuchar al otro y darle vía y solución a cada uno de estos aprietos operativos.*

Darío Alejandro Moncayo Zarama

## Reporte de bienestar subjetivo y opciones para la proyección social

Uno de los contenidos que mencionaron en los relatos tenía relación con la sensación de libertad que les dio el proyecto, tanto en la técnica artística —el ejercicio creativo— como en el ámbito personal. Hay testimonios explícitos sobre cómo, gracias a la experiencia artística, adquirieron dominio sobre su tarea o seguridad tanto profesional como laboralmente.

*Ahora la relación con las niñas y los niños es fluida y apropiada dentro de una ambientación artística. Mi proceso como artista, con relación a ellos, es de seguridad, muestro el espacio ambientado, sensorial o con los dispositivos con que realizo la experiencia, tranquila, dejando que las niñas y los niños exploren, dando esa confianza a las familias para que las madres y cuidadores también se apropien de esa experiencia con ellos, que haya comunicación en diferentes lenguajes.*

Sandra Marcela Concha Contreras

También dijeron que el proyecto fue un escenario de constantes aprendizajes, que hizo interesante persistir a pesar de las dificultades y dio la posibilidad de hacer una carrera al interior del mismo.

*El receso me llenó de energía que quería compartir con mis compañeros y con las familias que comenzaría a atender. Con una nueva dupla y los aprendizajes permanentes, las incertidumbres comenzaron a convertirse en herramientas para mejorar mi labor, ya que las ESI, así se llamaban, nos las suministraban, además de empoderarnos en lo que poníamos en escena con los niños y niñas.*

Carlos Alberto Cruz Gómez

Finalmente, identificaron una gratificación vinculada a darse cuenta de los efectos benéficos de las experiencias artísticas y ser testigos de las transformaciones de las niñas y los niños, las cuales no serían posibles en otros contextos de desempeño laboral.

*En el trayecto de mi trabajo tuve dificultades que me afectaron emocionalmente, ya que encontré madres gestantes confundidas por un embarazo no deseado a corta edad, niñas que aún querían seguir jugando, familias víctimas del conflicto armado, pequeños abusados de diversas maneras dentro de sus hogares, grupos de familias con derechos vulnerados y sin muchas posibilidades... afrontar toda esta realidad cuesta. Algo que me ayudó a entender y valorar mucho más mi trabajo fue ver las sonrisas, el asombro y la sorpresa de cada día en los rostros de las familias.*

Claudia Patricia Dueñas Ortiz

*En este momento me acuerdo de una expresión que alguna vez me dijo una mamá: «Es difícil olvidarlos porque estuvieron en la fase más hermosa de mi bebé». Una madre nunca olvida los primeros años de su hijo. Y así como ella evoca esas experiencias, vuelvo a centrarme en las niñas y los niños para creer que cada una de esas actividades que hicimos, en cualquier modalidad, dejó huellas en sus imaginarios, en las formas de relacionarse (con los otros y con el mundo) y en la sensibilidad que cada niño pudo despertar y replicar en sus hogares. Ver un mundo con niños más sensibles, expresivos, que despiertan su imaginación, que exploran nos permite pensar en un mundo en el que habrá espacios para la diferencia y para una mejor convivencia.*

Héctor Yair Gutiérrez

## **Concepciones sobre los artistas**

Hay una constante tensión entre la representación social del artista —ellos mismos manifiestan que están en proceso de modificarla— y los reportes que hacen del proceso de atención y cualificación de su práctica.

A esta altura de los testimonios, las descripciones sobre el trasegar por el proyecto y los juicios estéticos y de valor derivados de ellas se distancian de una mirada analítica sobre lo operativo, lo técnico-artístico o lo personal. Hay una enorme satisfacción por pertenecer al proyecto, generando memorias más complejas en relación con la consciencia de su participación en un territorio específico, con una misionalidad particular y con un sentido de la práctica artística y la atención claramente definidos.

Lo contenidos que fluían en los relatos como afluentes separados, desembocan en un gran arroyo fluctuante y en movimiento que deviene en identidad de artista en lo comunitario.

**Tabla 5. Satisfacción con la vida de los artistas comunitarios**

Tejedores de Vida						
Satisfacción con la vida	Sexo	N.º	Mínima	Máxima	Media	DE
	H	78	10	25	18,79	3,825
	M	125	8	25	18,70	4,082
	<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>18,73</b>	<b>4</b>

La Satisfaction With Life Scale (SWLS) es una escala de cinco ítems para medir la satisfacción con la vida en la población general. Se ha postulado que esta es una medida de bienestar subjetivo o de felicidad. Las puntuaciones de los artistas comunitarios muestran un nivel de satisfacción con la vida similar al grupo de referencia. Esta puntuación está asociada con salud mental positiva, emociones positivas, autoestima y capacidad de resolver problemas interpersonales.

*[...] el ojo siempre estará atento a cualquier cambio ya que de las mismas experiencias surgen las mejoras para potenciar que la experiencia sea enriquecida. El proyecto me movió intelectualmente en investigación sobre la danza y el juego, haciendo los mayores aportes para entregarlo todo a la comunidad. Pienso que logré un alto sentido de pertenencia por mi localidad, mi barrio, por los seres humanos que hacen parte de ella. Pienso que este proyecto fue la mejor escuela para crecer como persona y artista. Creo firmemente que es posible seguir soñando con un país lleno de oportunidades; acompañados de profesionales, desde la primera infancia hasta la adolescencia, los niños y niñas participantes se convertirán en adultos con sueños hechos realidad.*

Sandra Milena León

En este momento del trasegar por el proyecto Tejedores de Vida se señalan los desafíos, más que los avances, logros y dificultades. La actitud de apertura cognitiva y emocional se presenta asociada a este deseo de crecer y explorar. Mencionaron como retos la promoción de nuevas relaciones más acogedoras, pacientes, sensibles entre las niñas y los niños y sus adultos cuidadores; el fomento de la inclusión social y el reconocimiento de la diversidad de historias de vida infantiles y familiares; la apropiación progresiva de los elementos técnicos del modelo de atención; la unificación de los lenguajes artísticos, y la protección de los espacios de arte y juego de la primera infancia como escenarios fundamentales de sus desarrollos.

*También me interesa, a la par, aprovechar todo esta experiencia para propiciar otros espacios prácticos y conceptuales que lleven el trabajo artístico y pedagógico a la relación con la ciudad y los niños y las niñas más pequeños. Llevar a discusión el concepto que tenemos todos de ciudad que, quizás en muchos casos, es limitado y egoísta, volcarlo, en términos de Francesco Tonucci, a un gran laboratorio de investigación donde estemos dispuestos a discutir y modificar las ópticas y perspectivas que pongan a la niña y al niño en el centro de la reflexión, participando de su propia voz con sus derechos, deseos y necesidades, es decir, extender lo que hacemos como tejedores de vida, pero en toda la ciudad, vista no como territorios, sino como un lugar que desde el diseño de sus calles, parques, museos, plazas, teatros y demás espacios de tránsito de los bienes artísticos y culturales, se contemple con y para el niño también.*

Robinson Ávila Aldana

Finalmente, cuando escriben explícitamente hacia el futuro, se encontraron los testimonios más breves y menos detallados, en la mayoría de los casos; no es claro si es una postura de vivir el presente, si es una pregunta difícil o si este tipo de habilidades de metacognición requieren ser fortalecidas. No obstante, persiste la visualización de sí mismos dentro del proyecto. Adicionalmente, algunos aspiran a terminar sus estudios profesionales, otros esperan desempeñarse como gestores culturales y fortalecer sus capacidades artísticas y técnicas. Todo esto en un marco general de esperanza y expectativa positiva por el futuro y con metas específicas, en algunos casos relacionadas con llevar las experiencias artísticas a otras comunidades de forma más frecuente y a otros lugares del país.

*A partir de esta experiencia que me ha regalado la vida y este maravilloso proyecto surgió en mí de forma inquietante la necesidad de cualificar mi formación artística y pedagógica para permitirme avanzar en técnicas, metodologías y contenidos más apropiados para trabajar con los artistas comunitarios, de manera que sigan elevando la calidad de las experiencias artísticas, que en unos próximos años estemos hablando no solo de experiencias artísticas, sino también de obras y proyectos artísticos creados por los tejedores con y para la primera infancia, capaces de realizarse en los espacios y lugares donde ocurre la cotidianidad de las niñas, los niños y sus cuidadores.*

Robinson Ávila Aldana

Hasta aquí se describen y anudan los diferentes momentos del trasegar de los artistas comunitarios, sus cambios y transformaciones en el proyecto. Quizás, en el ánimo de condensar se pierde la visibilidad de algunos elementos valiosos de la participación de todos los relatos y sus perspectivas, sin embargo, el panorama de los contenidos y sentidos busca ser incluyente.

En general, se observa un recorrido que va de la curiosidad y la confusión, pasando por la incertidumbre y el temor, al dominio y el agrado, luego a la satisfacción y la gratitud hasta llegar a una proyección con un sentimiento de desafío. Del mismo modo, se aprecia que aparece recurrentemente en los testimonios que, gracias al proyecto Experiencias Artísticas para la Primera Infancia, los artistas comunitarios lograron una cualificación de la práctica artística a través de diferentes ejercicios de fortalecimiento técnico y de trabajo colaborativo. Igualmente, ponen esa práctica al servicio de una población con la que, en general, no habían tenido contacto, que aprendieron a conocer y a querer, que valoran desde su diversidad y particularidad, a la que contemplan y con la que trabajan con elementos, objetos e interacciones en contextos sociales y físicos de su cotidianidad. También narran la posibilidad de poder actuar como artistas al servicio de un grupo de personas, en una comunidad que ahora tiene rostro, a quienes reconocen intenciones, deseos, reacciones e intereses sobre el arte en un contexto histórico y social particular. Finalmente, los artistas, a pesar de su quehacer centrado en lo creativo y lo expresivo, narraron cómo, lentamente, se fueron ajustando a una dinámica laboral que privilegia una serie de procesos administrativos públicos con los que no estaban familiarizados.



*Fotografía: Diego Filella*

Llama la atención el desarrollo de procesos de fortalecimiento artístico pedagógico que movilizaron esas transformaciones tan sentidas en sus modos de ver y de hacer. En este sentido, es necesario empezar a explicitar que no todos los artistas son compatibles con un proyecto de esta naturaleza, lo que deriva en la necesidad de un proceso de selección conocido en el medio como «audición». Ese momento busca no solo identificar el talento para el desarrollo de una práctica artística, sino también un conjunto de capacidades específicas para la interacción con sus pares y algunas que, se intuyen, serían necesarias para abordar la población que atenderán y que muchos aún no conocen. De esta suerte, hay unos sujetos con sensibilidades, experiencias e intereses particulares que llegan a ser reclutados como artistas comunitarios en el proyecto, de forma que sería necesario promover la sistematización del ejercicio de selección y la investigación sobre competencias psicosociales de los artistas que predigan una ejecución apropiada.

En segundo lugar, es importante reconocer que las experiencias se desarrollan en un contexto particular. Esto genera unas condiciones de trabajo que seleccionan algunos patrones de ejecución en diferentes niveles. Es necesario recordar que el trabajo se efectúa en un territorio de espacios variados, no solamente en un salón para la formación artística, sino en escenarios que muchas veces no están diseñados para la atención, a los que deben acceder a partir de la gestión con otros actores de una comunidad. También la atención ocurre en el marco de un programa más amplio donde hay otros sectores de la administración pública, con talento humano de diferente formación, misionalidades distintas y modos diversos de operación, lo que

deriva en la necesidad de participar y concertar para la articulación y coordinación de las acciones. En este sentido, como parte del proceso de comprender las transformaciones ocurridas en los artistas que este texto pretendió resaltar, se debe incluir el contexto, aunque pareciera ser poco habitual en la práctica de los artistas y estar por fuera de este proyecto.

*El segundo aprendizaje fue el del ambiente. La ciudad te enseña. Cada niño era un maestro. Cada día era una escuela. Cada experiencia era un pájaro y aunque todos los pájaros no vuelan, cada pluma te enseña algo. Cada aprendizaje era una ciudad que te abría puertas para crecer. El hecho de estar rodeado de artistas, en extremo creativos y geniales, fue una experiencia muy rica, de la cual me nutría todo el tiempo y en todas las artes. Un tercer aprendizaje, muy valioso, fue saber reconocer los contextos, conocer las historias que me arrojaba el proyecto en todos los espacios y tomarlas como insumo de creación literaria. Cada aprendizaje fue un color vital sobre el paisaje de tu vida. Entonces, cada pájaro era una escuela.*

Germán Enrique Díaz Soto

En último lugar es importante incluir el fortalecimiento técnico como el tercer elemento de este modelo. Durante el proyecto, a pesar de los cambios sucedidos en el ámbito operativo, hubo estrategias de acompañamiento a los artistas que ofrecían cualificación sobre el manejo de un variado número de técnicas artísticas que, a partir de la reflexión y acción internas, apropiaron después para su desarrollo con niñas y niños en primera infancia. También se desarrollaron un conjunto de acciones de acompañamiento a nivel distrital y local que promovían el intercambio colaborativo y la práctica guiada. Finalmente, aparecieron una serie de escenarios más formales, liderados por personajes de la academia. Con cierto énfasis señalaron cómo un clima laboral basado en el respeto, el cariño y la mutua motivación es fundamental para el desarrollo de la tarea. En vista de lo anterior, con miras a enriquecer la sistematización y la investigación, sería conveniente explicitar los múltiples modos en que los profesionales de los equipos centrales interactuaron desde el ser y el hacer con los artistas y los efectos en sus conocimientos, actitudes y prácticas.

## Referencias

- Atuesta, M. P. (2015). La inmensidad de lo pequeño. En López Correal (coord.), *Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia*. Bogotá: Buenos y Creativos.
- Baquero, A., Carbonell, O. A., Camargo, M., Caucalí, C. y Ortiz, J. Introducción. En Carbonell y Baquero, *Ambientes adecuados y seguros para el desarrollo infantil*, Bogotá: Javegraf.
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. *Cuadernos de Fedesarrollo* (51). Bogotá: Fedesarrollo. Recuperado de: [http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/148/1/CDF\\_No\\_51\\_Abril\\_2014.pdf](http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/148/1/CDF_No_51_Abril_2014.pdf)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. y Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association Between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly* 25, 166-176.
- Davis, M. H. (1980). *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*.  
————— (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Fandiño, G. (2014). *Haciéndose maestras: Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Fermín, M. (2014). Retos en la formación del docente de educación inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación* (62). Recuperado de: [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/181/Art\\_FerminM\\_FormacionDocenteInicial\\_2007.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/181/Art_FerminM_FormacionDocenteInicial_2007.pdf?sequence=1)
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. y Lynch, J. (2014). Child Care Quality and Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: an Australian Longitudinal Study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977-997.

- Hernández D. M., Páez, J. E., Múnera, L. M. y Duque Ramírez, L. F. (2015). Diseño de un programa basado en la promoción del desarrollo positivo en la infancia para la prevención temprana de la violencia en Colombia. *Global Health Promotion*, 1, 1-9.
- Kim, S. (2015). Analysis of an Online Educational System for Early Childhood Teachers. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(21).
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M. y Pianta, R. C. (2003). Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Ministerio de Educación (2014). *Documento n.º 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Bogotá: CINDE/Ministerio de Educación Nacional.
- Navarro, A., Llorens, C., Kristensen, T. S. y Moncada, S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Arch Prev Riesgos Labor*, 8(1), 18-29.
- Ochoa Rivero, S. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia*. Perú: Orealc/Unesco.
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further Validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. y Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Rebello Brito, P., Yoshikawa, H. y Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts. Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implication for Equity. *SRCD Social Policy Report* 25(2).
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure, and Health*, 125, 154.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gómez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. y Arbour, M. C. (2015). Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.

# Agradecimiento a quienes participaron en el proyecto Experiencias Artísticas para la Primera Infancia durante 2016

## COORDINACIÓN GENERAL

Carlos Mauricio Galeano Vargas

## ASISTENTE GENERAL

Laura Yamile López Rodríguez

## EQUIPO ADMINISTRATIVO

Sandra Carolina Ardila Guzmán

*(Coordinación)*

Andrea del Pilar Rodríguez Rodríguez

Juan Felipe Fonseca Loaiza

Hernán Darío Velandia Álvarez

Sergio Alejandro García Pulido

Valentín Salazar Cruz

William Elías Molano Bernal

Yuli Paola Cadena Zambrano

## EQUIPO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

Inti Andrés Bachman Matiz

Laura Victoria Orozco Castillo

Manuel José Alejandro Baquero Sierra

María Paula Atuesta Ospina

Olga Lucía Olaya Parra

Sergio Giovanni Díaz Hernández

## EQUIPO DE ACOMPAÑAMIENTO

### ARTÍSTICO TERRITORIAL

Adrián Fernando Sánchez Salamanca

Alba Mercedes González Sánchez

Arnulfo Gamboa Mejía

Yeny Liliana Marulanda Arévalo

Rafael Ricardo Ortiz Villamizar

Ángela Paola Tapiero Hernández

Karen Liseth Pardo Cardozo

Robinson Ávila Aldana

Darío Alejandro Moncayo Zarama

Adriana Rocío Delgado Romero

Andrea Echeverri Flórez

Manuel Andrés Ramos Castro

Dayana Jisseth Molina Cruz

Angélica María Belmonte Culman

Olga Lucía Duque Aparicio

Diana Alejandra Granada Granada

## EQUIPO DE CIRCULACIÓN

Ángel Castañeda Suárez

*(Coordinación)*

Jorge Enrique Quesada Medina

Diana María Egas Argoti

Diana Carolina Ruiz Barragán

Daniel Antonio Buitrago González

Gabriela Sossa Calderón

Oscar Mauricio Sanabria Rodríguez

## EQUIPO DE LABORATORIOS

### ARTÍSTICOS DE CREACIÓN

Norma Liliana Martín García, Lina María

Trujillo Gaitán *(Coordinación)*

Andrés Felipe Giraldo  
Gilberto Naranjo Bogotá  
Heriberto Cañón Giraldo  
José Luis Bonilla Martínez  
Jersson Javier Ibáñez Velásquez  
John Alexander Vela Tibocho  
León Felipe Jiménez Infante  
Oliverio Castelblanco Castelblanco

#### **EQUIPO DE GESTIÓN TERRITORIAL**

Solange Maritza Pachón Zorro  
(*Coordinación*)  
Ángela Mayerly Campos Hurtado  
Arnulfo Velasco Garzón  
Clara Ximena Marroquín García  
Diego Alexander Caicedo Rodríguez  
Erika Viviana Barreto Gutiérrez  
Francy Paola Álvarez Vera  
Guiver Andrés Sabogal López  
Helen Rosmary Erazo Meza  
Juana Orduz Roncancio  
Juliana Gracia Perdigón  
Olger David Forero Bermúdez  
Rosa Aurora Valdés Silva  
Sandra Milena Morales Melo  
Wilson Valencia Ariza

#### **EQUIPO DE CONTENIDOS**

Juan Camilo Franco Hernández  
(*Coordinación*)  
Diego Filella Guzmán

#### **EQUIPO DE ARTISTAS COMUNITARIOS**

Alba Piedad Aguirre Porras  
Alejandro Bohórquez Rodríguez  
Andrea Del Pilar Alayón Guevara  
Andrés Camilo Contreras Bolívar  
Andrés Camilo Trujillo Cerón  
Andrés Darío Muñoz Medina

Andrés Esteban Sánchez Luis  
Andrés Felipe Galeano Cobaleda  
Andrés Julián Álvarez Bernal  
Ángela Castillo Rojas  
Ángela María Orozco González  
Ángela Viviana Ramírez Jara  
Angélica Rocío Cubillos Quezada  
Anghello Gil Moreno  
Angie Patricia Castañeda  
Angie Tatiana Roa Rivera  
Anyela Artunduaga García  
Ariel Salas Sinarahua  
Astrid Johanna Sabogal Cañas  
Bibiana Nataly Hernández Rayo  
Blanca Yaneth Aldana Garzón  
Brayan Esteban Aguilar Cruz  
Briget Noremis Vargas Robalino  
Camila Andrea Luna Lozano  
Camilo Humberto Gómez Díaz  
Carlos Alberto Cruz Gómez  
Carlos Alberto Ramírez Amaya  
Carlos Eduardo Castañeda Bustos  
Carolina Latorre Rojas  
Cesar Camilo Restrepo Fogarassy  
Cesar David Puentes Valero  
Cheryl Mayerly Corredor Gutiérrez  
Christian David Cely Morales  
Cindy Yurany Herrera Velandia  
Claudia Alejandra Muñoz Márquez  
Claudia Patricia Dueñas Ortiz  
Claudia Patricia Triviño Bravo  
Cristian Camilo Montaña Panqueva  
Dahiana Naranjo Bogotá  
Daniel Reinaldo Guerrero Medina  
Daniels Angulo Castiblanco  
Danilo Esteban Moreno Castañeda  
Dayana Fernanda Martínez Achury  
Deicy Melissa Scarpeta Castillo  
Delsy Córdoba Cortés

Dennis Mauricio Riaños López  
 Diana Carolina Mancipe Ruiz  
 Diana Carolina Rodríguez Aguirre  
 Diana del Pilar Moreno Cardozo  
 Diana Esperanza Benavides Huertas  
 Diana Marcela Martínez Marín  
 Diana Marcela Pedreros Méndez  
 Diana Maryory Mora Gómez  
 Diana Milena Estévez Casas  
 Diana Paola Betancourt Aguilar  
 Diego Alexander Ochoa Sana  
 Diego Felipe Rubio Pinzón  
 Diego Fernando Briñez Yunado  
 Diego Fernando Gómez  
 Dumar Andrés Daza Pulido  
 Édgar Huertas Parada  
 Edison Estiven Silva Morales  
 Edwin Andrés Galán Arévalo  
 Eliana Paola Varela Barreto  
 Elizabeth Parra Sandoval  
 Elvis Johan Merchán Julio  
 Fabián Humberto Martínez Díaz  
 Fabio Marcelino Males Martínez  
 Fanny Marulanda González  
 Gengler Manuel Castillo Ferreira  
 Gerardo Coral Narváez  
 German Enrique Díaz Soto  
 Gilma Esperanza Guzmán Fernández  
 Gina Verónica Mora Zorro  
 Giovanni Eduardo Reina Forero  
 Guayra Puka Arias Florián  
 Gustavo Adolfo Gordillo Rodríguez  
 Harold Ernesto Atuesta Mateus  
 Héctor Ballesteros Puyo  
 Héctor Yair Gutiérrez Molano  
 Helberth Meléndez Carrillo  
 Herly Jasmin Cubillos Rodríguez  
 Irma Dahian Parra Fajardo  
 Iván Francisco Gómez Ayure  
 Jacqueline Olaya Rondón  
 Jairo Andrés Guluma Cadena  
 Jaqueline Portocarrero Calderón  
 Jasmin Carolina García Hernández  
 Javier Mauricio Guáqueta Rivera  
 Jeimy Johanna Velásquez Rubiano  
 Jeisson Andrés Martínez Otálora  
 Jennifer Paola Vega Castro  
 Jennifer Yurany Prieto Orjuela  
 Jenny Alexandra Garzón Moreno  
 Jenny Catherin Solaque Cubides  
 Jenny del Carmen Movilla Vergara  
 Jessica Molano Rodríguez  
 Jimmy Calderón Alzate  
 Jimmy Fabián Quimbayo Jaramillo  
 Jineth Tatiana Londoño Puentes  
 Johan Andrés Gallego de los Ríos  
 Johanna Alexandra Luna Lozano  
 Jorge Enrique Olarte Campuzano  
 José Daniel Díaz Quitián  
 José Luis Angulo Torres  
 Juan Camilo Porras Ortiz  
 Juan Carlos Celis Rodríguez  
 Juan Carlos Lemus Silva  
 Juan José Medrano Montero  
 Juan Miguel Manrique Ayala  
 Juan Sebastián Ríos Alzate  
 Juana Carolina Pinzón Fonseca  
 Judy Andrea Lesmes  
 Julián Aroca Luna  
 Juliana Fandiño Cepeda  
 Juliana Rojas Apraez  
 Julieth Carolina Cuervo Pompeyo  
 Julieth Fabiana Cuarán Rodríguez  
 Julieth Regina Parra Cardona  
 Karen Alexandra Pérez Ríos  
 Karen Alexandra Reina Lugo  
 Karen Julieth Merchán Julio  
 Karen Julieth Montoya Delgado

Karen Lorena Palacios Méndez  
 Karen Zuleika Chicango Palacios  
 Katherín Yisell Arizmendi Amórtegui  
 Katherine Alexandra Muñoz Espitia  
 Kelly Johana Cuartas Ramos  
 Lady Cristina Soler Cañón  
 Lady Liliana Copete Monroy  
 Laura Gimena Garrido Hernández  
 Laura Valeria Maldonado Zamudio  
 Leidi Johana Romero Puerta  
 Leidi Tatiana Ramos Aponte  
 Leidy Johanna Palacios Méndez  
 Leidy Magaly Vaca Mondragón  
 Leidy Marcela Galindo Cifuentes  
 Leidy Tatiana Bulla Velásquez  
 Leidy Yasmid Patiño Rincón  
 Leydi Giney Uyaban Luengas  
 Lida Soraya Aguirre Rueda  
 Lina Constanza Saavedra Cajamarca  
 Lina Marcela Nieto Briceño  
 Lina Marcela Vélez Aponte  
 Lina María Medina Estrada  
 Lina María Novoa Sierra  
 Linda Mendoza Ramírez  
 Linda Nathalie Moreno Escobar  
 Lisette Yadira Ramírez Orozco  
 Lizeth Castro Ribón  
 Lizeth Yurany Aguiar Medina  
 Lorena Rodríguez Linares  
 Luis Alfonso Díaz Fuentes  
 Luis Ángel Carvajal Monroy  
 Luis Carlos León Páez  
 Luisa Fernanda Guzmán Daza  
 Luz Helena Castro Arango  
 Luz Helena Rubiano Figueredo  
 Manuel Fernando Higuera Guevara  
 Marcela Carolina Rodríguez Castañeda  
 María Andrea Chiguasuque Bustos  
 María Angélica Suarez González  
 María Camila Arias Carreño  
 María Constanza Ortiz Cabrera  
 María Eugenia Acevedo Jiménez  
 María Fernanda Guzmán Urrego  
 María Fernanda Romero Navarrete  
 María José Tafur Serrano  
 María Nelly Galvis Corzo  
 María Pilar Rincón Perilla  
 Marilyn Mendoza Muñoz  
 Maryury Johanna León Castro  
 Mayerli Stefany Garay Escobar  
 Mayerly Jinneth Camargo Hernández  
 Mayra Giselle Largo Paipa  
 Melina María Correa León  
 Meydy Tatiana Caicedo Tafur  
 Mónica Arleth Morales Calderón  
 Mónica Lorena Pulido Vásquez  
 Mónica Patricia Rodríguez Martínez  
 Mónica Rocío Morris Vásquez  
 Myriam Astrid Morón Orjuela  
 Nallybe Andrea Perilla Bonilla  
 Nancy Consuelo Cortes Matamoros  
 Natalia Cabrera Cárdenas  
 Natalia Carolina Díaz Morales  
 Natalia Paola Duque Lara  
 Natalia Vanessa Velásquez Orduz  
 Nathaly Alexandra Cifuentes Hernández  
 Nelcy Cecilia Patiño Rincón  
 Nestor Alexander Neuta Zabala  
 Nury Lizzeth Riaño Garzón  
 Oscar Fernando Puetaman Coral  
 Oscar Iván Mejía Andrade  
 Pablo Mauricio Guchuvo Monroy  
 Paola Susana Cordero Anzola  
 Piedad Camila Matallana Fierro  
 Plinio de Jesús Hurtado Hurtado  
 Raúl Antonio Acevedo  
 Rodrigo Amaya Pedraza  
 Rosalba Velasco

Ruth Milena Olivella Ríos  
Sandra Carolina Moreno Palacio  
Sandra Marcela Concha Contreras  
Sandra Milena León Rojas  
Sandra Patricia Martínez Ochoa  
Sergio Leonardo Barrios Martínez  
Sindy Lorena Viancha Polo  
Sol Miyery Gaitán Martínez  
Sonia Andrea Luque Cortés  
Stella Vivas Cañón  
Stephania Lozano Pérez  
Stephanie Cubides Martínez  
Stephany Andrea Gutiérrez Parra  
Valeria Forero Rubio

Verónica Chavarro Pinzón  
Víctor Eduardo Caraballo Sandoval  
Víctor Eduardo Jaramillo León  
William Eliecer López Sánchez  
William Piracún Benavides  
Willian Andrés Álvarez Velásquez  
Xiomara Andrea Martínez Alfonso  
Yamile Hernández Valderrama  
Yeimy Carolina Ortiz Lizarazo  
Yenny Paola Forero Romero  
Yodi Aguilar Martínez  
Yohana Alexandra Gutiérrez Melo  
Yudi Catalina Contreras Rodríguez  
Yuri Ginet Vega Barriga



**ARTE  
EN PRIMERA  
INFANCIA**

---

**PERSPECTIVAS DE  
INVESTIGACIÓN**



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**