



Artes de acción y contexto: análisis de los contextos escolar y familiar en los que se desenvuelven las niñas y los niños del ciclo 1-3 del Colegio Reggio Emilia (Sabaneta, Ant.), a través de las artes de acción

Nathalia Urán Hoyos

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesores

Fernando de Jesús Baena Ruiz, Magister en Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural

Eliana Marcela Fernandez Vanegas, Magíster en Artes

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Artes de acción y contexto: análisis de los contextos escolar y familiar en los que se desenvuelven las niñas y los niños del ciclo 1-3 del Colegio Reggio Emilia (Sabaneta, Ant.), a través de las artes de acción

Cita	(Urán Hoyos, 2022)
Referencia	Urán Hoyos, N.. (2022). <i>Artes de acción y contexto: análisis de los diferentes contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños a través de las artes de acción</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortua.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi hija Isabella González Urán, que después de su llegada a este mundo, incentivó mi curiosidad por comprender cómo es el proceso de formación de las niñas y los niños, quienes son receptivos incluso desde el vientre materno. Asombrándome de tantos saberes que encontré y no conocía, como lo trascendental que resulta para cada niña y niño cada situación que lo permea, encontré en ello mi deseo de que ellas y ellos puedan vivir sus infancias con acompañamiento con empoderamiento, primordialmente con respeto, con amor y paciencia. Así que también dedico este proceso de formación, que es interminable, a las niñas y niños de este país, del que aspiro tanto un mejor presente para los seres más genuinos de quienes aprendemos tanto y quienes merecen todo nuestro apoyo, cariño y comprensión.

Trabajando en pro de las infancias, se trabaja en beneficio de un país, nación, continente, mundo entero.

Artes de acción y contexto: análisis de los contextos escolar y familiar en los que se desenvuelven las niñas y los niños del ciclo 1-3 del Colegio Reggio Emilia (Sabaneta, Ant.), a través de las artes de acción

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Planteamiento del problema	14
2 Estado del Arte/Antecedentes	15
3 Justificación	20
4 Pregunta orientadora	22
5 Objetivos	22
5.1 Objetivo general	22
5.2 Objetivos específicos	22
6 Marco teórico	23
6.1 <i>El arte en la escuela</i>	24
6.2 <i>Pedagogía e infancia</i>	27
6.3 <i>Arte</i>	32
6.3.1 Reseña histórica de las artes.	32
6.3.2 Arte e infancia.	34
6.3.3 Arte y símbolo.	36
6.4 <i>Artes de acción</i>	40
6.4.1 Inicios del Arte Vanguardista	40
6.4.2 Surgimiento de las Artes de acción	47
6.4.2.1 Happening (1959)	47
6.4.2.2 Fluxus (1963)	48
6.4.2.3 Performance (1970)	49

6.4.2.4 Body art (1970)	49
6.4.2.5 Environment (1966)	50
6.4.2.6 Action painting (1960)	51
6.4.2.7 Behavior art o arte del comportamiento (1970)	52
6.4.3 El cuerpo en las Artes de Acción	55
7 Marco Conceptual	58
8 Fases y Cronograma de Ejecución	66
8.1 Caracterización del Colegio Reggio Emilia	69
9 Ruta Metodológica	75
10 Comprensiones	83
10.1 Manifestaciones del cuerpo	83
Exploración del cuerpo	87
Historias de sus cicatrices	92
10.2 Dispositivos	97
10.3 Percepciones	103
Body map: silueta del cuerpo.	103
El teatro de papel, Kamishibai: “24 horas al día de mi vida”	109
El Cuadrograma	127
El lugar favorito de mi casa	134
11 Provocaciones	142
Referencias	146
Anexos	150
Anexo 1: Reggio Emilia “Un mundo por descubrir”	150
Anexo 2: TPO: Técnicas de procesos orales	156

Anexo 3: Imágenes visuales	158
Anexo 4: El Laberinto	162
Anexo 5: Instalación, Catalejos	166
Anexo 6: Conversación	173
Anexo 7: Cartografía Colegio Reggio Emilia	178

Resumen

Entre los aportes de este proyecto a la escuela y a la pedagogía está el poder disponer de una mirada reflexiva mediante la lectura de los contextos donde interactúan las niñas y los niños, así como un espacio donde ellas y ellos socializan, se comportan, fortalecen su individualidad y reflejan lo que viven en otros entornos. De manera que es conveniente indagar sobre la influencia que ejercen los diferentes contextos, específicamente el escolar y el familiar en el desarrollo y formación de las niñas y los niños que asisten al Colegio Reggio Emilia, sede Sabaneta (Ant.), en concreto con quienes se encuentran en edades entre los 8 a 9 años, cursando el llamado Ciclo 1-3, con estrategias correspondientes a las artes de acción, reconociendo su trascendencia en la formación de los infantes. Las artes de acción, por sus cualidades y finalidades permiten expresar posturas frente a distintas temáticas sociales, políticas y culturales, nos remite de manera directa a dichas problemáticas, algunas de éstas se pueden presentar en la cotidianidad de las niñas y los niños; en vista de que no siempre es posible que los pequeños se expresen a través del lenguaje lógico racional, pero sí con otras artes que relacionen lo corporal, gestual, verbal. Para ello se recurre a la metodología de Investigación Basada en Artes, específicamente a la A/r/tografía fundamentada en los papeles de artista, investigadora y docente, conveniente para esta investigación.

Palabras clave: Artes de acción, cuerpo, infancias, contexto escolar, contexto familiar, A/r/tografía.

Abstract

Among the contributions of this project to the school and pedagogy is the ability to have a reflective look through reading the contexts where girls and boys interact, as well as a space where they socialize, behave, and strengthen their individuality. and reflect what they experience in other environments. So it is convenient to investigate the influence exerted by the different contexts, specifically the school and the family in the development and training of the girls and boys who attend the Reggio Emilia School, Sabaneta (Ant.), specifically with whom they are in ages between 8 to 9 years old, attending the so-called Cycle 1-3, with strategies corresponding to the arts of action, recognizing its transcendence in the formation of infants. The arts of action, due to their qualities and purposes, allow us to express positions regarding different social, political and cultural issues, it refers us directly to these problems, some of these can be presented in the daily life of girls and boys; in view of the fact that it is not always possible for children to express themselves through rational logical language, but with other arts that relate the corporal, gestural, verbal. For this, the Arts-Based Research methodology is used, specifically A/r/tography based on the roles of artist, researcher and teacher, convenient for this research.

Keywords: Action arts, body, childhoods, school context, family context, A/r/tography.

Introducción

En el transcurso de la realización de la Práctica Pedagógica, en la que no sólo se planean y ejecutan actividades que se consideran aptas para llevar a cabo con las niñas y los niños del Colegio Reggio Emilia, que les llame la atención y se sientan atraídos e interesados en hacerlas, también es esencial su directa relación con el proceso del cumplimiento del objetivo general de la investigación acerca de cómo analizar y dar cuenta de la percepción que tienen las niñas y los niños de los diversos contextos en los que se desenvuelven, lo cual lleva a pensar e idear bastante sobre las dinámicas a implementar no sólo que integren a los infantes, sino también a los tutores y a la familia, en vista de que el objetivo va de la mano con la implementación de estrategias pedagógicas y artísticas basadas en acciones artísticas vanguardistas como son las artes de acción, recurriendo al cuerpo como medio expresivo, creativo y formativo llevando a cabo estrategias pedagógicas mediante el desarrollo de formatos en los que se presentan las artes de acción.

En este caso, para esta investigación, me he valido de dos de los formatos de las artes de acción, específicamente de la performance y la instalación buscando acercamiento y dar cuenta a la pregunta de investigación sobre: ¿Cómo a través de las artes de acción se analizan los diversos contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños?, específicamente en el contexto escolar y familiar; teniendo en cuenta que la ruta metodológica elegida, considerando la más conveniente para este proyecto, es la A/r/tografía, inicialmente busqué empapararme más sobre esta novedosa metodología de investigación, percibiéndola coherente y oportuna para este estudio y análisis de contextos recurriendo a las cualidades de las anteriormente mencionadas artes de acción, con el fin de aplicar éste método no sólo en el análisis de procesos, sino también en las ejecuciones de las planeaciones y posterior creaciones realizadas por las niñas y los niños que asisten al Colegio Reggio Emilia, sede Sabaneta.

Con la metodología de Investigación basada artes, como la A/r/tografía, se busca reconocer diferentes comprensiones y otras maneras de habitar, así como tener otras cosmovisiones del mundo diferentes a lógica de mirada impuesta por la sociedad; buscando el analizar las percepciones de las niñas y los niños, se plantearon unas dinámicas artísticas que hacen parte de una formación generadora de nuevos saberes, con alternativas variadas que se tornan convenientes para la provocación de acciones y cuestionamientos frente a diferentes experiencias,

así como para acompañar para formar, pensar, reflexionar y actuar, enfrentándose a hacer uso de su cuerpo y su autonomía y a pensar un saber que permita la posibilidad de seguir y/o construir múltiples caminos en lugar de uno solo.

Este proyecto, con línea en las artes de acción, mediado por la pedagogía del cuerpo, surgió a partir de la observación y el análisis de una coyuntura particular que consiste en la ausencia de los diferentes lenguajes artísticos dentro de las instituciones educativas, las cuales son necesarios y convenientes dentro de procesos formativos, reconociendo sus cualidades y trascendencia en el desarrollo integral de las niñas y los niños, quienes tienen un instinto natural artístico, pero se va opacando debido a las dinámicas del sistema educativo actual, influyendo en la manera como perciben los contextos y el mundo que los rodea.

Teniendo en cuenta que mediante las expresiones artísticas, se manifiestan experiencias, pensamientos, emociones, preferencias y posturas que se tienen frente a las situaciones de la vida, así como sus percepciones, especialmente recurriendo a las artes vanguardistas, como las artes vivas, se presentó conveniente realizar esta investigación basada en la pregunta sobre ¿Cómo a través de las artes de acción, se analizan los diversos contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños que cursan el ciclo 1-3, que asisten al Colegio Reggio Emilia, sede Sabaneta, específicamente en el marco familiar y escolar?, considerando además la poca información que en ocasiones se tiene sobre las situaciones que viven éstas niñas y niños que se encuentran en edades entre los 8 y 9 años, así como sus interacciones con otras y otros, con experiencias que pueden incidir en sus cosmovisiones.

1 Planteamiento del problema

Existen diversidad de posturas frente a la visión y percepción del mundo que nos rodea, esto hace que los infantes, durante su proceso de formación se planteen inquietudes que según la posición del agente educativo que las y los acompañe, se vean inmersos en situaciones problema en el contexto familiar, escolar y otros.

La investigación que se planteó con respecto a “Cómo a través de las artes de acción, se analizan los diversos contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños, específicamente en el marco familiar y escolar”, surge después de varios semestres de desarrollo de las prácticas integrativas, a través de las cuales se desarrolló un variado cronograma de actividades en centros de atención en las que se observaron actitudes, comportamientos, desarrollo del lenguaje y estilos de aprendizaje en las chicas y chicos en educación preescolar. La investigación pudo dar cuenta de las percepciones que tienen los infantes con respecto a los contextos escolar y familiar en las que ellas y ellos interactúan; con la aplicación de métodos tradicionales no siempre es posible el acercamiento al conocimiento de dichos entornos, así que se tornó necesario replantear la relación estudiante-maestro de tal manera que se tenga mayor interrelación con los alumnos y conocer sus experiencias de vida.

De manera que se llevó a cabo un análisis con la mediación de las artes de acción, de los diferentes ambientes en los que interactuaron las niñas y los niños que se encuentran en una edad entre los 8 y 9 años, asistiendo al Colegio Reggio Emilia, sede Sabaneta, en un intento por aportar al acercamiento desde el arte de acción, a esta institución educativa, como modos de expresión y lenguajes que enriquecen permanentemente el conocimiento del mundo de ellas y ellos en los contextos en los que se desenvuelven.

2 Estado del Arte/Antecedentes

Como estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, me he interesado no sólo por el proceso de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños en edad escolar, del mismo modo la manera como construyen su conocimiento, también manifiesto mi interés por descubrir cómo a través de las artes de acción se pueden observar distintos elementos socio culturales de las niñas y los niños que inciden en su desarrollo biológico, psicológico, social e intelectual. Mi aproximación a la relación del arte con la pedagogía infantil la obtuve a través de los valiosos cursos como *Arte, Estética y Educación, Juego y Arte, Expresión teatral, Expresión Musical, Expresión Gráfico Plástica*, junto con mi proceso de formación en reflexiones pedagógicas que, en mi carrera de formación docente, he venido realizando. Otro aspecto que he podido observar desde las situaciones de las Prácticas Integrativas, especialmente en preescolar, es la pluralidad de posturas en los que se ven inmersos los pequeños desde sus contextos familiares y escolares, donde se presentan algunas situaciones problemas, derivadas del desconocimiento de los diversos entornos en los que se desenvuelven los estudiantes por parte de la escuela, las cuales influyen significativamente en su proceso de formación. Todos estos aspectos me motivaron a plantear esta investigación enfocada al análisis de los diferentes contextos en los que interactúan los infantes y la influencia en ellas y ellos para la aplicación de estrategias pedagógicas y artísticas haciendo énfasis en las cualidades de las artes de acción problema de investigación es el enunciado de lo que puede ser demostrado o encontrado, y de lo cual se requieren pruebas y evidencias.

Teniendo en cuenta que las artes de acción se identifican inicialmente desde 1920 con el collage y el assemblage, procesos que se basan en producciones artísticas tridimensionales, registradas en el contexto internacional (Europa), en Colombia se originan y experimentan desde los años 70's reflejando los contextos social, artístico y político que sirvieron de referente para la expresión y difusión de la problemática social que se ha vivido en las distintas épocas y regiones. Natalia Restrepo, en su tesis "*Arte de Acción en Colombia, conexiones e influencias latinoamericanas*" menciona que las artes de acción en este aspecto son como "*editar la realidad en bruto, pues muchas veces las catástrofes vividas son el tema de representaciones de los performer (...) las representaciones de la miseria de la gente hacen parte de su misma realidad y*

son contenido del arte de acción en Colombia” (2016, p. 100). De tal manera que, estas artes no convencionales, se presentan como un texto para leer contextos y sus diversas realidades, ya que no sólo leemos letras, sino acciones en entornos.

Continuando con el análisis de la recopilación sobre la incorporación de las artes de acción en Colombia, realizada por Restrepo, da cuenta de cómo los Festivales Nacionales e Internacionales de Teatro, principalmente en las ciudades de Manizales Y Bogotá D.C. se constituyen en eventos donde se hace presencia de diferentes versiones de arte, siendo una oportunidad para establecer diálogos e interacciones de norte a sur con jóvenes artistas que incursionaron con nuevas propuestas como las artes de acción entre ellas la performance, body art, happening, fluxus, instalación, entre muchos otros, permeando los enfoques tradicionales con nuevas ideas. Otro hallazgo se evidencia en la investigación de Josefina Alcázar relacionada con *“Mujeres, cuerpo y performance en América Latina”*, quien describe los encuentros internacionales realizados en Medellín como una oportunidad para el intercambio de ideas mediante el célebre Coloquio de Arte No-Objetual donde cada país tiene sus propios estilos donde la performance hace sus propios caminos, resaltando la pluralidad de temáticas como la discriminación, la violencia, el sexismo, la religión, el amor, la represión sexual, la marginalidad, el dolor, la identidad, entre otros, dando cuenta así de las experiencias de la vida cotidiana y de los fenómenos sociales.

Las expresiones de arte que tienen que ver con la expresión corporal realizadas en el contexto escolar en Colombia, la mayoría se han enfocado en el teatro, la danza, la música, la dramatización mencionando algunas de ellas: el trabajo realizado desde la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., en el 2017 por Natalia Rojas Ramírez sobre la resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado II Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED), donde expone: *“los niños deben transitar contenidos teatrales, axiológicos, procedimentales, actitudinales, etc., desde la vivencia en las situaciones de representación, realizadas por medio de roles también llamados personajes”* (p. 9), donde las niñas y los niños van reconociendo su cuerpo conscientemente con la ayuda de juegos dramáticos como un recurso fundamental de su labor artística estableciendo una comunicación con su entorno; así las artes de acción se han explorado, aclarando que a pesar de que se han trabajado diversos aspectos del arte con la infancia, no son muchas las investigaciones y las prácticas considerando éstas actuales manifestaciones de arte con las niñas y los niños.

Otro ejemplo de proyectos de arte enfocados en el arte tradicional se trata del proyecto de Maria Elena Vásquez, de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el 2017, quien se basa en las artes plásticas como estructuración creativa en Educación Inicial, despertando actitudes y facultades artísticas como también la expresión de saberes previos de ellas y ellos de manera que sea posible complementar con nuevos saberes.

Retomando una investigación sobre juego dramático realizado por Zaida Sierra en 1996, desde la Universidad de Antioquia, en ésta se puede reconocer la promoción de este medio artístico para el desarrollo de la habilidad comunicativa de las niñas y los niños en edad escolar, siendo un recurso conveniente para los agentes educativos como posible acercamiento respecto a los conocimientos, sentimientos, inquietudes, percepciones y experiencias de los infantes.

En cuanto a las prácticas de las Artes de Acción en el contexto escolar también se encontró algunos estudios que dan cuenta de la aplicación de la performance en la población infantil; en el trabajo de Andrés Felipe Marulanda Martínez, llamado *La Performance Como Estrategia Educativa*, realizada en el 2020, en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá D.C., hace referencia a la performance como “arte de acción” explicando que ésta tiene algunas características afines al teatro, por ejemplo, la simbología, las expresiones corporales, el espacio y la acción en sí misma. El autor hace alusión además a la conexión entre el contexto escolar y las artes de acción, éstas como medio de comunicación y aprendizaje, en este sentido se precisan las interacciones de los pequeños según las características del entorno.

Por lo que desde las prácticas de performance en la escuela se puede apreciar el arte como recurso didáctico que contribuye a la construcción del conocimiento desde la subjetividad, valorando las experiencias de las niñas y los niños como sujetos y cuerpos situados.

Al leer textos como “*Didáctica de la fantasía*” de Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño, de la Universidad Pedagógica Nacional, encuentro desde lo pedagógico la importancia del arte en la educación infantil, identificando que “*la educación es más profunda y eficaz, más bella y divertida si echamos mano del arte, como mediación y como finalidad*” (2020, p. 20), considerándolo trascendental en el proceso de formación así como el valor de su enseñanza explícita, relacionándola con la cotidianidad y fomentando la participación activa de los infantes.

Se puede percibir entonces que los anteriores criterios expuestos que se implementan en el contexto sociocultural son un camino abierto para direccionar a las artes de acción ya que éstas

también se nutren de la imaginación, las expresiones, los símbolos, las representaciones y las improvisaciones.

Durante el estudio y análisis sobre la línea que compete esta investigación, las artes de acción, se puede reconocer la influencia que tienen las artes en general en el proceso de formación de todo sujeto, por lo que resulta evidentemente necesario reflexionar acerca de las dinámicas y metodologías que se han venido implementando con las niñas y los niños en el contexto escolar (incluso en actividades extracurriculares), dado que, a pesar de que las expresiones artísticas han sido parte de la historia de la humanidad, su desarrollo y su reconocimiento, parecer que no se alcanza a comprender su dimensión formativa, aceptando que:

“el arte en la educación, en el contexto de la alta modernidad, se desplaza paulatinamente en las instituciones de educación formal y no formal, en el mejor de los casos, a un lugar accesorio, más articulado con el uso del tiempo libre, la recreación, y aun el adorno, sometido, a la par que otras expresiones de la cultura, a la oferta del mercado y al consumismo imperantes” (Aguirre, M., 2009, p. 17, “Los senderos del arte, la formación y la educación artística”. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre).

Así que, el desarrollo de propuestas basadas en expresiones artísticas permite experimentar y entender el proceso de construcción de conocimiento de forma natural y genuina reconociendo que:

“El medio en el que transcurran los años escolares adquiere vital importancia. Es ésta la época en que los niños están dispuestos, y aun ansiosos, por recibir instrucción artística, y los maestros competentes pueden ayudarlos a desarrollar sus capacidades” (Gardner, 1997, p. 123, ARTE, MENTE Y CEREBRO: Una aproximación cognitiva a la creatividad, El niño como artista, Paidós. 7a. edición en la Argentina).

Las niñas y los niños, durante su primera infancia, poseen muchas habilidades innatas, específicamente en expresiones artísticas, lúdicas, demostrando facilidad e ingenio en la creación de situaciones genuinas, dichas habilidades artísticas van disminuyendo paulatinamente, en la medida que ingresan al contexto escolar, sin embargo van adquiriendo nuevos conocimientos y mayor comprensión del mundo que los rodea, cumpliéndose un ciclo de la fantasía y la

imaginación pero surgiendo nuevas formas de la representación de las imágenes acompañados de experiencias reales de su entorno.

De otro lado, teniendo en cuenta los aportes sobre el arte desde el punto de vista pedagógico como el de Lev Vygotsky quien habló de la importancia de las interacciones entre los individuos y su formación, además, explicó la importancia de un acercamiento del juego dramático entre lo real y lo imaginario cumpliendo un papel trascendental en el aprendizaje contextualizado en el ámbito sociocultural en el que crecen las niñas y los niños. Vygotsky menciona sobre el juego que:

“Figura la de la capacidad creadora en los niños, el fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y la madurez del niño ya que desde temprana edad encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos.” (2009, 9 edición, p. 12, *Imaginación y Arte en la Infancia*,).

En este sentido se habla de unas primeras representaciones en el juego, que según el autor no son artísticas pero que involucran símbolos, representaciones mentales, situaciones y participantes. Se puede percibir entonces que los anteriores criterios expuestos y que se implementan en el contexto sociocultural son un camino abierto para direccionar a las artes de acción ya que éstas también se nutren de la imaginación, los símbolos, las representaciones y las improvisaciones.

3 Justificación

Considero importante esta línea de investigación sobre cómo a través de las artes de acción, se evidencian los diversos contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños, específicamente me interesa el análisis del marco familiar y escolar porque me permite establecer otra mirada al acto pedagógico, trascendiendo dinámicas tradicionales, tanto en el campo de las relaciones estudiante-docente como niña y niño-familia. Fue relevante el conocimiento de la realidad anteriormente planteada, dado que dichos infantes presentan comportamientos y actitudes en el aula y en el seno de su hogar dependiendo de las diversas situaciones que han atravesado.

Entre los aportes de este proyecto a la escuela está el posibilitar una mirada reflexiva a ésta como espacio de las interacciones de los pequeños, así como un ámbito donde ellas y ellos socializan, se comportan, fortalecen su individualidad y reflejan de diversas maneras lo que viven.

Con las artes de acción no sólo se ofrece a los aprendices del ciclo 1-3, del Colegio Reggio Emilia herramientas novedosas y atractivas que los puede motivar, haciendo del proceso de construcción de conocimiento una experiencia satisfactoria donde el disfrute y la creatividad fueron los principales ingredientes, también fue un recurso potencial en las chicas y los chicos para expresar sus sentimientos, experiencias y percepciones, ya que, junto con el manejo del cuerpo, facilitó la comunicación entre pedagogo y estudiante, favoreciendo un acercamiento al conocimiento de los espacios en los que se movilizan los educandos.

Cabe resaltar que en Reggio Emilia, los cursos son llamados Ciclos en lugar de Grados, p.e. una niña o niño se encuentra en el Ciclo infantil en lugar del Grado Transición o, en el caso de selección de población para esta investigación, Ciclo 1-3 en lugar de segundo o tercero, pues en este ciclo se encuentran aprendices que, en una institución tradicional, pueden estar en cualquiera de éstos dos grados, teniendo en cuenta la convicción y metodología del Colegio acerca del aprendizaje significativo por medio de la interacción no sólo entre pares sino también con aprendices de otras edades y experiencias.

Considero que este proyecto hace un aporte significativo a las niñas y a los niños en cuanto a la construcción de su identidad y la configuración de su subjetividad, considerándose como

sujetos de derecho y de conocimiento; mediante las artes de acción ellas y ellos crean libremente, permitiéndoles valerse de su propio cuerpo conllevando a fortalecer sus competencias a nivel intrapersonal e interpersonal. Todo artista plasma en sus trabajos la esencia de su ser y transforma no sólo materiales según la época histórica, también transforma emociones y sentimientos de acuerdo con las experiencias vividas en diferentes entornos.

De este modo percibo la necesidad de establecer la mayor cercanía con los diversos contextos en los que se desenvuelven los pequeños analizando sus realidades y sentires con el fin de favorecer su interacción como individuos pertenecientes a una cultura, sociedad y Estado.

En este sentido, es trascendental analizar, mediante las artes de acción, las múltiples experiencias que asimilan las niñas y los niños de la primera infancia, por lo tanto, es conveniente adquirir herramientas pedagógicas, didácticas que faciliten el reconocimiento de los diversos ambientes como el familiar y escolar, además de sus respectivas problemáticas en los que se encuentran inmersos las chicas y los chicos recurriendo así a los variados estilos artísticos de los que se valen las artes de acción para que sea posible leer dichos entornos.

4 Pregunta orientadora

¿Cómo a través de las artes de acción se analizan los diversos contextos escolar y familiar en los que se desenvuelven las niñas y los niños del Ciclo 1-3 del Colegio Reggio Emilia?

5 Objetivos

5.1 Objetivo general

Analizar y dar cuenta de la percepción que tienen las niñas y los niños de los diversos contextos en los que se desenvuelven, mediante la implementación de estrategias pedagógicas y artísticas basadas en las artes de acción.

5.2 Objetivos específicos

- Reconocer la importancia del cuerpo en las niñas y los niños como medio creativo y formativo en las artes de acción.
- Desarrollar estrategias pedagógicas que permitan analizar los contextos escolar y familiar de las niñas y los niños a través de las artes de acción.
- Desarrollar los diversos formatos en los que se presentan las artes de acción para las niñas y los niños con los instrumentos y escenarios utilizados en las diferentes sesiones prácticas para la lectura de los contextos.

6 Marco teórico

El deber ético de los agentes educativos que interactúan con los infantes no debe estar enfocada solamente a cumplir con un currículo con el fin de llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino tratar de ahondar en la vida de sus alumnos, sus habilidades e intereses, pues las niñas y los niños cuentan con diferentes fuentes de información recibidas de distintos medios y qué mejor medio que las artes, donde las artes de acción, con sus múltiples características, permite la manifestación de situaciones de la cotidianidad de manera libre, espontánea, sin guiones, improvisado, donde el creador está siendo él mismo, contando su propia historia, expresando sus emociones, dolores, aflicciones.

Se considera un proceso de formación como posibilidad de resistencia-sublevación, donde las diversas expresiones artísticas, especialmente las artes vivas, tienen un papel trascendental en este propósito, pues va más allá de lo mercantilista cuando cuestiona dinámicas sociales, p.e. mediante las artes de acción como el performance, la instalación, body paint, land art, entre otros, provocan reflexiones, preguntas, actitudes críticas sobre el sentido de la educación que alimentan una postura política y emancipación del sujeto, pues *“se trata de, en los últimos años para las artes, una herencia de resistencias dentro del campo académico y dentro de los espacios de discusión en la sociedad: museos, centros culturales, escuelas, etc (...) cuestionar sus propias prácticas dominantes y las condiciones políticas que las producen, como el tantas veces mentado y proscrito pensamiento colonialista y el modelo mercantil industrial global”* (Tejada, 2021, p. 14), por lo tanto, las artes de acción, en este sentido, nos genera provocaciones, reflexiones, activaciones y nuevos cuestionamientos incluso sobre los puntos propios de las diversas dinámicas del mundo, teniendo en cuenta además que la responsabilidad del artista no es mostrar su talento, sino de exponer lo que estamos viviendo.

Ciertamente es necesario repensar el significado que ha puesto en el proceso formativo de las niñas y los niños, pues existen otros caminos que van más allá, reconociendo la necesidad de tomar postura frente a las reflexiones (fundamentos de las artes de acción) en torno a los diversos cuestionamientos que nos generan las situaciones que acontecen en los diferentes contextos donde nos movemos, incluso en los que no nos vemos pero percibimos de alguna manera, estimulando construcciones permanentes, incluso el de otros sujetos con los que interactuamos en los diferentes

entornos donde nos desenvolvemos, incentivando la imaginación, la creatividad, la exploración, las diversas acciones artísticas, así como el reconocimiento del ser humano como un ser pensante, motivando la libre expresión y reflexión crítica constructiva constante e interminable.

Reconociendo los beneficios y el impacto de las artes en la formación de las niñas y los niños, se realizó una búsqueda de la relación del arte con la indagación en el contexto, partiendo de lecturas sobre artes de acción y conociendo su contenido y capacidad de representación de realidades propias de problemáticas sociales y eventos de la vida cotidiana, partiendo de la implementación del arte en la escuela, sobre todo las artes de acción como orientación pedagógica.

6.1 El arte en la escuela

Una de las concepciones de arte que se ha transmitido en la escuela, es la que ha hecho parte de la historia y cultura humana, pues el arte nace con el hombre (*“el arte es vida y la vida es arte”* -Joseph Beuys-), el desarrollo de éste y su concepción ha variado de acuerdo a las dinámicas sociales, políticas y culturales, en el que los intereses se evidencian en la forma de crear y representar el arte, el cual se inicia con el llamado arte rupestre, llegando luego al arte antiguo (en Mesopotamia y Egipto principalmente), el arte clásico (sobre todo en Grecia y Roma enfocado en belleza y armonía) junto con el arte medieval (arte focalizado e impuesto en temas religiosos donde las expresiones artísticas se reflejaban en la pintura, la escultura y la arquitectura, con técnicas que mostraban la silueta detallada del cuerpo humano y en representaciones de Santos), evolucionando más tarde a las artes vanguardistas expresada principalmente en la pintura dando vuelta a la atención de métodos tradicionales, surgiendo finalmente las actuales expresiones de arte llamadas artes de acción como protesta a los acontecimientos sociales, en las que el cuerpo humano es la herramienta principal del artista, siendo éste último la línea principal de estudio, y en el contexto escolar, teniendo en cuenta que:

“El arte de acción es una actividad, por principio, puramente multidisciplinar, por lo que no conviene abordarlo desde una sólo área. En él entran en juego el teatro, la música, la danza, la poesía o los medios tecnológicos y multimedia. Por ello, se podrán implicar además del área de Educación Plástica y Visual, el de Educación Física (a través de su bloque de contenidos de Expresión corporal), el de Música, el de Historia o el de Literatura. En un currículum abierto, que fomenta la interdisciplinariedad entre las distintas áreas, el arte de

acción puede ser sin duda, un instrumento eficaz para conseguir ese objetivo”. (Gómez, 2005, p. 120, J. Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria).

En este último movimiento artístico, artes de acción, podemos encontrar el happening, la performance, el body painting, body art, la instalación, the behavior art o arte del comportamiento, el ready made, fluxus, entre otros, que forman parte de la acción imprevista realizada por los creadores de la puesta en escena, que genera desarrollos, continuidad de lecturas y percepciones en relación kinestésica con el público, con tantos significados como número de espectadores a través de un elemento fundamental para el arte contemporáneo que es el cuerpo, ubicándose más allá de las tradicionales manifestaciones del arte, en espacios inusuales, señalando que:

“La ruptura de espacios escénicos expositivos y la necesidad de intervenir en lugares no convencionales, donde las opciones de concentración y atención de los espectadores son en ocasiones casi nulas, obliga a darle valor al impacto, al llamado de los sentidos, la contundencia de la imagen”. (Muñoz, R., 2019, Hacia una dramaturgia del instante: de la "acción dramática" al performance).

Resaltando una de las cualidades de las artes de acción, la expresión libre del cuerpo, de manera imprevista, genuina, original, cambiante, expresiva, sin libretos, sin pudor, sin estructura, sin prejuicios, pero con pasión, fuerza, emociones, creatividad, se considera que:

“El arte de acción puede contribuir a desarrollar la creatividad del alumno, ampliando e intensificando su experiencia estética. El alumno tendrá la posibilidad de explorar un medio de expresión -el cuerpo- distinto a los habituales, a los lápices, las pinturas o el barro. Ello ayudará a que pueda encontrar la forma expresiva más adecuada a su sensibilidad y a sus necesidades de comunicación”. (Gómez, 2005, p.123, J. Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria).

De modo que, las artes de acción con sus múltiples características, cuenta con el elemento más esencial e imprescindible del ser humano: El cuerpo, instrumento con el que puede llevar a cabo numerosas actividades que le permiten, no sólo adquirir un autoconocimiento y configuración de la personalidad con estilo de vida propio, posibilitando alternativas para la potencialización de sus habilidades comunicativas, como un factor fundamental de su formación, puesto que:

“En el arte de acción se fusionan diferentes técnicas expresivas (pintura, música, danza, vídeo, escultura...), creando una práctica artística más completa. El Accionismo Vianés a

Austria, el grupo Gutai en Japón o el movimiento Fluxus en Europa y EEUU son una buena muestra de este cambio. Con las aportaciones de Gunter Brus o Hermann Nitsch, la violencia entra en la esfera de la acción creativa, rechazando la belleza como verdad a buscar” (Fuset, M., 2013, *Pedagogía performática y patrimonio artístico*. Universitat de València).

Aunque no se encuentran muchas investigaciones en línea con las artes de acción (comparado con otros estilos de arte) que puedan dar pistas o posibles hipótesis acerca de la influencia en la formación de los pequeños, por las experiencias vividas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven, se han hallado estudios en cuanto a las artes de acción con una orientación pedagógica trabajadas con niñas y niños en diferentes etapas, como la realizada por Maria Fuset Llin en el 2013 con su trabajo: “Pedagogía performática y patrimonio artístico” de la Universidad de València, mencionando que: *“identificando la relación cuerpo-objeto que se defiende en el modelo educativo vigente, propondremos estrategias alternativas mediante lo que hemos denominado currículum performático producido”* (p. 89). Para ello, se apoyaron en el arte de acción, específicamente en la performance y el happening, siendo los precursores de los movimientos de las artes de acción, comprendiendo que hace parte de una transformación del sentido de lo que se ha entendido como patrimonio y hecho artístico, de manera que: *“La performance y el happening se convertirán, al igual que el juego, en estrategias de aprendizaje adecuadas para el ejercicio de conciencia del cuerpo que queremos defender en la educación y que la investigación artística ha de cuestionarse también (con el uso de las imágenes) en su planteamiento académico”*. (Fuse, 2013, p. 89).

Mediante la implementación de las artes es posible encontrar elementos claves para propiciar todo tipo de experiencias, en las que las niñas y los niños tienen la posibilidad de expresar cualquier tipo de obras, situaciones, representaciones, creaciones, las cuales lo hacen sentir vivo, creativo, pensante, único. En relación con el Documento # 21 MEN: El arte en la educación Inicial, aclara que:

“El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación

y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido”. (2014, p.15).

Así que el arte en el proceso de formación está ligada al disfrute, a la diversión, creación el cual está ligado con conocimientos previos, además de las emociones, sentimientos, posturas, percepciones del mundo en integración con la vida cotidiana. De manera que, mediante la implementación de diferentes dinámicas basadas en las artes, especialmente en las artes de acción, aporta a las niñas y los niños en la construcción de su subjetividad, contribuye a que puedan expresarse libremente y ser protagonistas de su propia vida con las herramientas que facilita las artes de acción, reconociéndose todo el tiempo como sujeto de derecho.

De hecho, es imprescindible presentar un recuento sobre pedagogía e infancia en primer lugar, posteriormente, las relaciones entre el arte y otros aspectos como: el arte-infancia, arte-símbolo, arte-escuela, para finalmente mencionar el desarrollo del arte hasta llegar a las actuales artes contemporáneas: las artes de acción.

6.2 Pedagogía e infancia

En este sentido, se denota el surgimiento de la *téchne (arte)*; un concepto procedente de Grecia que hace referencia a cualquier acción. La concepción que tenemos ahora de infancia, ha sido transversalizada e influenciada a través de los años por sucesos y teorías que le han aportado valores humanamente positivos, como cambios políticos, sociales, teniendo en cuenta que en la antigüedad, las niñas y los niños se tomaban en cuenta sólo como *homúnculos* o ‘adultos pequeños’, y este periodo de vida no tenía mayor relevancia puesto que no se veía como un periodo productivo en economía y trabajo para las familias aunque se les destinarán numerosas tareas del hogar. Actualmente encontramos que los primeros años de vida se denominan como primera infancia, siendo este el periodo comprendido entre los cero y los cinco años de edad, y así mismo, los infantes han recibido un reconocimiento como sujetos de derecho que cuentan con garantías en su desarrollo.

Haciendo un breve recuento histórico de las distintas concepciones de infancia ligados a procesos pedagógicos y educativos particulares en diversas épocas para llegar al momento actual, se inicia con la antigua Grecia donde la educación informal (lectura, escritura) y formal (literatura, filosofía, ciencia, aritmética), fue considerada exclusiva necesidad para los hombres, en ellas se

buscaba obtener un desarrollo ‘integral’ que mantuviera un equilibrio entre cuerpo y mente, para formar ‘librepensadores’. En el texto *El concepto de infancia a lo largo de la historia*, de la profesora Ileana Enesco, se menciona que Aristóteles (384 - 322 a.C.) expresó varias veces su interés por aportar a la educación de *hombres libres*, y entre estos, mencionó sobre los primeros periodos de los infantes:

“...Hasta los 2 años (primer periodo) conviene ir endureciendo a los niños, acostumbrándoles a dificultades como el frío... En el periodo subsiguiente, hasta la edad de 5 años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego [...] La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura (Aristóteles, 2008, Política, libro VII, P. 1).

Para la edad media, el posicionamiento del cristianismo impone como objetivo de la educación *criar a los niños para que sirvan a dios y obedezcan a la iglesia*. Consideraban a los infantes como hombres pequeños, débiles, inocentes e inferiores que sólo esperaban crecer y ser moldeados bajo la obediencia, la disciplina y el amor a dios, mientras eran utilizados como mano de obra. La educación aún estaba dirigida a los hombres. La educación física es eliminada, bajo el supuesto de que el cuerpo es fuente de pecado, al igual que la lengua materna, por lo que los contenidos eran dictados sólo en latín.

En el siglo XVII, en el renacimiento, Comenius (1592 - 1670) fue pionero de la inclusión de las mujeres en la educación, en resaltar las madres como primeras educadoras en las familias y en señalar que la educación debía ser transmitida en la lengua madre, no en latín. Además, defendió la escolarización obligatoria hasta los 12 años de edad. La educación incursionó en un proceso de adaptación a los distintos casos y niveles de los educandos. La revolución industrial y el nacimiento de la burguesía generan cambios en la sociedad y en las familias que son redistribuidas, se ve disminuida la necesidad de la mano de obra infantil, por lo que los infantes empiezan a tener tiempo libre y dedicarse a su educación y actividades académicas que generan una ocupación productiva del tiempo, teniendo a la vez una relación más estrecha con sus padres o cuidadores. John Locke (1632 - 1704) insiste en la visión del recién nacido como *tabula rasa* o tablero en blanco, en la que

se menciona la llegada de un niño que no es malo o bueno, resaltando la importancia de la experiencia y los hábitos transmitidos desde los primeros años de vida para la formación del ser.

Durante los siglos XVIII y XIX se resaltó el pensamiento de Rousseau, que expuso la estricta necesidad de la adaptación de la escuela a los niveles de los niños, criticando los métodos de enseñanza memorísticos y la exclusión de las niñas y mujeres. Con respecto a la concepción de la infancia, contrarió la visión del niño como un homúnculo, exponiendo que es un ser que se desarrolla en los ámbitos físico, moral e intelectual bajo sus propias características, basado en la experiencia y la acción. Friedrich Froebel (1782 - 1852) promovió la idea de la escuela preescolar, hilando la continuidad académica entre la escuela, la familia y la comunidad, y resaltando la importancia del relacionamiento entre padres e hijos, para lograr los ideales de educación con libertad y dignidad para los estudiantes en el reconocimiento de ellos como hijos de dios. Froebel expuso también dentro de sus ideas pedagógicas que el maestro debe presentarse como un guía para enseñar y aprender de manera recíproca y un amigo, obligado a respetar la integridad de sus alumnos.

La representación de la infancia en el arte durante la época medieval se hizo casi nula, exceptuando a los griegos, puesto que, en las pinturas el concepto de homúnculo prevaleció, los infantes eran representados con los mismos cuerpos de un adulto, pero en proporciones más pequeñas. Incluso en las efigies funerarias, la figura del infante no aparece hasta el siglo XVI.

Es así entonces como el concepto de infancia no alcanza un reconocimiento pleno hasta el siglo XX, cuando se le otorgan sus propias características y se consideran sus necesidades, mediante la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 y que se hace de obligatorio cumplimiento en los países en 1989, en la que se menciona que *“El niño es reconocido universalmente como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”*, y por fin se le otorgan a la educación los temas inclusivos, de libertad de culto, el relacionamiento directos entre escuela - familia y comunidad.

En nuestro contexto actual, nos encontramos con leyes y lineamientos que garantizan la educación preescolar integral y de calidad propiciados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que en su documento *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017)*, expone como uno de los propósitos del desarrollo y aprendizaje llamada a promover la educación

inicial y preescolar, que “*Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad*” (p. 45), incluyendo, en este sentido, los espacios en lo que se hace uso de las diferentes expresiones artísticas, de las palabras y los silencios, los gestos, las proximidades corporales, las miradas, la lectura, la escritura y todo aquello que permite y facilita compartir ideas, sentimientos y emociones sobre la realidad en la que las niñas y los niños crecen.

Una alternativa pedagógica innovadora que reconoce a las niñas y a los niños como protagonistas de sus aprendizajes, es la pedagogía *Reggio Emilia*, las maestras y los maestros son guías quienes proponen actividades experimentales individuales y grupales con el fin de que los estudiantes busquen las herramientas necesarias para buscar solución a los problemas, con el objetivo de potenciar la investigación, el descubrimiento y entorno activo. Por lo anterior tenemos presente la tesis *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca*, nos menciona lo siguiente en el capítulo 1:

“Algunos de los principios que hacen de este enfoque una alternativa educativa innovadora, que se está extendiendo por diversas partes del mundo son la práctica de la escucha, permite que el niño pueda expresar de diferentes formas su sentir y su pensar, los proyectos hacen que el niño pueda construir su propio conocimiento, la observación y la documentación juegan un papel importante para evidenciar la evolución de su proceso educativo y la participación activa de los padres en dicho proceso”(2011, p. 10).

El enfoque Reggio Emilia se fundamenta en una alternativa pedagógica que busca el desarrollo de las potencialidades de las niñas y los niños en un entorno adecuado y agradable, pretendiendo facilitar espacios y ambientes motivadores e incitadores a crear, experimentar, descubrir y ser protagonista de la construcción de su propio conocimiento, proceso durante el cual surgen nuevas inquietudes y preguntas, de las que nacen nuevos proyectos provenientes de los intereses de ellas y ellos, quienes exploran, descubren y se expresan de diferente manera, teniendo en cuenta aquí los llamados “*cien lenguajes*” refiriéndose a las múltiples inteligencias de los pequeños así como las diversas formas de expresarse, y es aquí donde la pedagogía de la escucha y observación del maestro tiene un papel esencial en el acompañamiento como guía que descubre junto con la niña y el niño, puesto que el maestro es considerado un co-aprendiz.

Bruno Ciari (1961, colaborador de Malaguzzi -creador del enfoque Reggio Emilia-), dice: "La educación debe liberar la energía y las capacidades de la infancia, así como promover el desarrollo armónico de los niños en todas las áreas: la comunicativa, social, afectiva, y un pensamiento crítico y científico".

Una metodología que tiene presente los intereses e inquietudes de las niñas y los niños es el trabajo por proyectos en educación infantil, esta herramienta de estudio se realiza colectivamente, dándole mayor protagonismo a los estudiantes porque todos participan, son escuchados, están motivados a trabajar en lo que les interesa y de esta manera se construye el aprendizaje significativo, como se menciona en el artículo 'Aprendizaje por proyectos en la educación infantil' de la revista digital Temas para la Educación:

“En los Proyectos de Trabajo se parte de la idea de conceder a los niños/as el protagonismo en la decisión del tema elegido y las tareas. El maestro/a ayuda y guía a los niños y niñas a pensar y a investigar, creando constantemente en el aula situaciones que les estimule a tomar decisiones, analizar, reflexionar, debatir, contrastar, buscar información, etc.” (2012, p.1).

Otra de las pedagogías que influyen actualmente la educación es la pedagogía Waldorf, en donde utilizan el arte, la música, la danza, el teatro y la pintura como medio para transmitir conocimientos, teniendo presente las voces, los ritmos de aprendizajes y sus características individuales. En algunos casos dejan que las niñas y los niños sean libres de decidir que quieren hacer para su proceso de aprendizaje, con el fin de que ellos mismos sean quienes construyen sus propios conocimientos, siendo el maestro un guía que acompaña, quien constantemente se está formando y capacitando. En el trabajo de grado *Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf* en las conclusiones nos mencionan lo siguiente:

“Este método ofrece un currículo en el que el contenido intelectual, artístico y práctico están equilibrados y orientados a la adquisición de aptitudes sociales y valores espirituales. Se intenta que el niño aprenda con la cabeza, el corazón y las manos de forma integrada” (2014, P. 49).

6.3 Arte

La enseñanza de las artes desde diversas posibilidades expresivas y de la mano con actividades y metodologías que amplíen el panorama, va a posibilitar que los niños y las niñas encuentren otras formas de resolver problemas, responder a situaciones cotidianas, actuar en consecuencia con la realidad y construir perspectivas. Alrededor del vínculo que puede darse entre las artes y la pedagogía, como consecuencia de una enseñanza consciente, se hace necesaria y posible la creación de espacios, y acciones que trascienden prácticas convencionales y permiten el descubrimiento de nuevas posturas, miradas y pensamientos.

Como dijo Kristeller (citado por Aguirre, 2009):

“En el transcurso de la historia las artes han cambiado no solamente su contenido y estilo, sino también sus relaciones recíprocas y su lugar dentro del sistema general de la cultura, como ha ocurrido con la religión, la filosofía y la ciencia”. (p. 27).

Es por esto que, en primer lugar, haremos una breve reseña histórica de las artes teniendo en cuenta su evolución conceptual durante los siglos XVI, XVIII, XIX y XX, en segundo lugar hablaremos sobre arte e infancia y su desarrollo dentro de las instituciones educativas, en tercer lugar brindaremos una mirada reflexiva al considerar la relación entre el arte y el símbolo y finalmente, haremos mención de la relación existente entre arte y escuela, teniendo en consideración la influencia de esta última en el desarrollo de habilidades artísticas de los niños y las niñas.

6.3.1 Reseña histórica de las artes.

Histórica y conceptualmente, las construcciones alrededor del arte inician hablando de la relación semántica articulada a los conceptos de artista, artesano, artesanía, ingenio, entre otros. Comprendiendo el arte como “todo aquello que concierne a la actividad humana que desde los tiempos más remotos, aunque con diversas denominaciones, se orientó a la solución de problemas de índole práctica” (Aguirre, 2009, p. 19).

En este sentido, se denota el surgimiento de la *téchne (arte)*; un concepto procedente de Grecia que hace referencia a cualquier acción humana que necesite de una habilidad o destreza manual o mental, en la que se concibe el arte como algo que requiere intención, conciencia, razón y poca imaginación. Desde *Téchnai (arte)*, existieron unas distinciones propias que identifican lo

manual de lo intelectual, derivadas de las artes liberales o liberadas y las artes manuales o vulgares; las primeras promoviendo el pensamiento libre ejercido por quienes desde su estatus tenían los recursos, el tiempo, y el don para dedicarse a lo que su intelecto deseara; y las segundas consideradas “*artes propias de los ciervos*” correspondientes a la mano de obra y el trabajo físico del pueblo que trabajaba por su sustento.

Con el tiempo, y conforme a las afinidades de cada uno, se fueron estableciendo diferencias entre los artistas y los artesanos, estos últimos aún arraigados a la producción generalizada de productos de consumo, mientras que los artistas por su parte, se liaban a la idea de buscar belleza en sus creaciones, más que solo utilidad. Artistas de la época del renacimiento como Leonardo da Vinci, Miguel Ángel Buonarroti y otros, dirigieron sus esfuerzos a resaltar las diferencias entre los artesanos y los artistas, reconociendo que el lugar de este implicaba un pensamiento alejado de la repetitividad y los procedimientos técnicos, por lo que poco podría ser limitado a procesos manuales.

“La autonomía de las artes, clamaban por la belleza como su finalidad, independientemente de su sentido de utilidad o de placer” (Tatarkiewicz, citado por Aguirre, 2009, p. 23). Se estaba entonces frente a una visión del arte más humana que con la división de vínculos entre artistas y artesanos, apostaría del siglo XVI en adelante, por estilos formativos guiados por la propia experiencia y que integran la enseñanza de la teoría y la práctica, además de poner en cuestión la cualidad que distinguiría el campo de las artes donde *“se establecía la belleza como valor paradigmático”* (p. 25) y que después de múltiples denominaciones y casi trescientos años se establecería la nueva organización del conocimiento denominada *bellas artes*, que daría cuenta, además, del avance de las ciencias experimentales para esta época.

Para el siglo XVIII, el cambio fue decisivo, pues *“las bellas artes quedarían libradas a sí mismas, independientes y lejanas de las ciencias y de las manufacturas por igual”* (2016, p. 25). Dando paso a lo que sería la polarización entre los grupos de poder y los sectores sociales, o las bellas artes y las artes populares. Asimismo, se daría paso a la problematización del concepto público y de educación que traen consigo la creación de espacios e instituciones como museos, teatros, entre otros. Consecuentemente, para este siglo, se da paso al surgimiento de la estética como disciplina filosófica capaz de articular asuntos de la experiencia y la sensibilidad de los

sujetos, a la vez que se abre la posibilidad de la educación en el arte, por el arte y en la estética. A finales de este siglo se quita el calificativo de “*bellas*”, y a partir del siglo XIX la noción de artes haría alusión a la imagen social que referencia un artista.

“El arte y el artista se ubicarán, en adelante, en la región de la *expresión de lo inefable* y de *la creatividad*, cuyo impulso de romper con cánones establecidos los coloca en el terreno de la aventura del descubrimiento interior” (p. 27) en el cual la educación en el arte o la educación artística estaría en un vínculo constante con lo que son las problemáticas sociales y el reconocimiento de las culturas, de acuerdo a los momentos históricos y tras una mirada utópica de cambio del mundo.

Desde entonces, durante el siglo XX, se produce un cambio en la forma de interpretar el arte. Aparece el arte de acción, una tendencia del arte moderno que va más allá de los espacios tradicionales dedicados al arte, como son los museos, galerías, salas de conciertos, cines, etcétera; borrando las fronteras marcadas entre las disciplinas artísticas, que podría reducirse a la palabra “exponerse”, arriesgarse a tener nuevas conexiones, a manejar nuevos códigos, a cambiar las estructuras tradicionales de pensamiento, atreverse a nuevas sensaciones y a descubrir nuevos conceptos dentro y fuera de un aula de clase.

6.3.2 Arte e infancia.

Durante muchos años la habilidad artística era considerada como un proceso largo y arduo, a la que solo tenían acceso pocas personas. Sin embargo, con el pasar de los años, los seres humanos han reconocido a la infancia y tras este hecho se le ha prestado mayor atención a sus elaboraciones y producciones como creaciones artísticas, tratando de establecer un vínculo entre estas y las actividades realizadas por los adultos. Por lo que, las clases de obras artísticas que hoy en día tienen un valor pueden al menos contener una semejanza con las obras elaboradas por niñas y niños.

Las niñas y los niños desde sus etapas de desarrollo van descubriendo el mundo y durante estos primeros años, podría nombrarse que existe “un proyecto inicial” relacionado a las prácticas artísticas, Según Gardner en su texto “El niño como artista”, “un dibujo funciona como símbolo estético en la medida en que explota las propiedades plenas y expresivas del medio gráfico” (1997, p.117). Cuando funciona de un modo pleno, el dibujo exhibe y destaca las diversas potencialidades

de la línea, tales como grosor, sombreado y textura; y son precisamente estas características las que cargan de sentido y significado a las creaciones y pueden conferir una percepción artística.

En consecuencia, las niñas y los niños según Goodman desde su teoría simbólica, pueden ser considerados desde el espectro artista debido a que en sus primeros trazos ponen de manifiesto significados y significantes simbólicos como lo son la plenitud y la expresividad, valoradas con amplitud en el campo artístico y reflejadas en sus manifestaciones artísticas. El dibujo debe entonces transmitir estados de ánimo, expresiones o emociones específicas para ser considerado como síntoma de expresividad. “La expresión artística infantil no es sino una documentación de su personalidad”. (Lowenfeld, 1984, p. 25).

Sin embargo, los pequeños sólo son conscientes de estas propiedades que hacen parte de las obras artísticas a mediados de su periodo escolar; en donde empiezan a comprender las dimensiones e implicaciones artísticas de sus creaciones o cómo se puede lograr una obra. Y es de este modo como logran dejar de manifiesto diferentes representaciones o producciones desde los diferentes efectos artísticos, esto haciendo alusión a que el crecimiento artístico se encuentra en el dominio.

Las niñas y los niños son poseedores innatos de una capacidad expresiva y creativa que los lleva a actuar de manera espontánea y autónoma, pero que con el ingreso a la escuela esto se ve sometido por unos procesos de simbolización temprana que los llevan a un desarrollo lógico racional, mental y literal, del que adquieren una mayor consciencia sobre las normas establecidas social y culturalmente y que de alguna manera van acompañada de prácticas tecnificadas, en donde las artes conllevan procesos más mecánicos, que expresivos.

Así pues, la actividad artística en la infancia vivenciada durante la escuela debe ser reconocida respondiendo a las necesidades de los alumnos, en lugar de homogeneizar las manifestaciones de los mismos, pues la escuela debe ser concedora de las diferentes formas en que los niños aprenden y reconocer la diversidad que los compone atendiendo a las necesidades de los mismos de forma oportuna y pertinente, generando avances frente a las habilidades y capacidades que se evidencian y desde la misma es necesario potenciar en lugar de entorpecer su proceso. Por consiguiente, la escuela en lugar de irrumpir o mostrarse como una cuña de la relación que hay entre la infancia y el arte, debe ser posibilitadora de todas las expresiones artísticas, pues,

si bien sirven de refugio para los niños también son medios que facilitan el aprendizaje y potencian la construcción de su conocimiento.

6.3.3 Arte y símbolo.

Comprender el arte y dentro de sí, el símbolo, es algo necesario y visible en todos los aspectos de la vida, en otras palabras, además de representar la experiencia en el mundo, cumplen un papel importante al representar el punto más alto de la actividad intelectual humana.

De esta manera, por el hecho de ser sujetos en busca de sentido y permeados por diferentes manifestaciones artísticas y expresivas, la simbolización y el arte han tomado fuerza y se les reconoce como esenciales aplicándose desde dos enfoques tradicionales, un enfoque cognitivo que apoya el uso competente de símbolos marcando un crecimiento mental, y un enfoque complementario centrado en aspectos afectivos y emocionales del niño revelados a través del arte; de esta manera, el empleo creativo de símbolos por parte del arte hace más comprensivo y preciso la actividad artística temprana.

Así, el arte es simbólico en todas sus manifestaciones por ser portador de un sentido, pues como dice Hannah Arendt (1993) “El símbolo aparece siempre en una narración, en un relato oral o escrito. Si esto es así, podríamos decir, que la vida humana necesita, para ser humana, constituirse en una trama, en una narración simbólica. La vida humana es «humana» en la medida en que es contada”. (p. 8)

En este sentido, se llega a reconocer el trabajo con el arte como revelador, todo cuanto percibimos y sentimos es una configuración de lo que interpretamos de la realidad, un reflejo de nosotros mismos; así, de manera integral, el arte y el símbolo posibilitan aprendizajes cognitivos, afectivos, emocionales, y sociales, representaciones, herramientas de comunicación, materiales de creación y expresiones que el medio nos otorga y nos llena de experiencia.

Como manifestó Goodman en su libro *Languages of Art* (1942): “*Un objeto puede ser un símbolo -por ejemplo, una muestra- en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias, y no en otros, del mismo modo un objeto puede ser una obra de arte en ciertas ocasiones y no en otras. En efecto, es únicamente en virtud de funcionar como símbolo de determinada manera que un objeto se convierte, en tanto funcione así, en una obra de arte*”. (p. 67)

En este sentido, en el arte se presenta el conocimiento de toda la vida humana sensible, y los símbolos constituyen su atractivo y misterio, estos representan o denotan entonces objetos, que por su parte, dependen de la interpretación, la creación y la percepción de los individuos, y así cada detalle hace que el arte sea simbólico en cuanto está lleno de significados múltiples.

Por su parte, Langer (citada por Gardner, 1997) sostenía que el ser humano tiene una necesidad básica e intensa de simbolizar, de inventar significados y de investir de sentido al propio mundo. Es por esto que el análisis de los símbolos implica poner en juego los sentimientos, las emociones y otros elementos intangibles de la experiencia humana, buscar significados en todas partes, y transformar cada experiencia para descubrir nuevas significaciones (p.71).

De esta manera, se deben tener en consideración todas las modalidades de símbolos: palabras, números y otras formas abstractas, los sueños, la imaginación, y el pensamiento, los recuerdos y en general todo proceso creativo de ideación y metáfora que hace de la vida humana una aventura para comprender, mensajes claros y traducibles, que al igual que el arte en toda su expresión se presenta y debe aprehenderse como una totalidad y no como partes discriminadas. Existe entonces una estrecha relación entre el arte y el símbolo: el símbolo y el arte no se agotan en unas pocas interpretaciones, dado que el arte tiene un valor simbólico o expresivo en cuanto es captado por todos.

En efecto, el arte es una expresión simbólica en cuanto a que permite moldear la forma en que se observa, se formulan preguntas y se reflexiona sobre lo existente, así, todo lo que nos rodea nos acerca a entender el lugar del arte en su relación con el símbolo, un espacio para la subjetividad que apunta a la construcción de experiencias y saberes. El símbolo es el medio que a través del arte nos permite registrar creativamente toda interpretación del mundo y gestar un espacio de aprendizaje desde diferentes manifestaciones creativas y posibilidades expresivas. De esta manera, tanto en el entorno escolar como fuera de él, es importante señalar que es a través del arte y el símbolo, que se genera el desarrollo del sentido crítico y el potenciamiento de los imaginarios.

6.3.4 Arte y escuela.

Del análisis hecho por Aguirre (2009) en su texto “los senderos del arte” podemos reconocer que el arte dentro de la educación no fue reconocido sino hasta la modernidad, pues inicialmente se pretendía monopolizar los espacios sociales y culturales; y en este sentido, los

lenguajes simbólicos que podían aportar a la cultura desde lo corporal, visual, gestual y sonoro tenían un valor menospreciado y relegado negando las posibilidades de comunicación, de sensibilidad y de subjetivación.

Hablar de la escuela parece evocar la mayor parte del tiempo un lugar de desafíos, pues entendemos que, si bien por naturaleza aprendemos y adquirimos conocimientos nuevos a diario, asuntos como la lógica, la lectoescritura y asuntos que parecieran representar retos constantes, están atribuidos a la escuela como espacio físico e histórico. Gardner, en su texto “la mente no escolarizada” (1996), retoma este asunto considerando que las niñas y los niños a muy corta edad aprenden e interiorizan los sistemas de símbolos, como el lenguaje y las expresiones artísticas de forma natural, intuitiva y universal, pero con conocimientos propiamente inclinados a la razón, quedan como un asunto relegado a la escuela, en donde se enfatiza en la adquisición de aprendizajes aunque deseables, cargados de retos y dificultades un poco mayores a los de esas habilidades que se dan a la par con la experiencia (p. 4).

En el campo educativo, el arte es nombrado en la modernidad como complementario a las demás asignaturas o articulado al tiempo de ocio o tiempo libre, desconociendo su cualidad formativa. Es claro entonces, que las aportaciones que tiene el arte frente a la constitución de cada sujeto no derivan de entrelazar las áreas del conocimiento, sino de observar las posibilidades que en su individualidad le pueden aportar a la construcción de la subjetividad y los significados que se ponen de manifiesto en el acto simbólico.

Partiendo de esto, se puede afirmar la necesidad que hay de generar vinculaciones entre las diversas formas de construir aprendizajes, reconociendo que, si bien pueden darse en contextos o situaciones diferentes, son igualmente necesarios en procesos formativos conscientes. Eisner (1991) citando a Bruner nos menciona que, el emplear diferentes formas de lenguaje nos va a conducir a diferentes formas de conocimiento en la medida en que cada lenguaje entendido como una forma en la que se pueden construir y expresar ideas del pensamiento, tiene su propia función en este, y permite a su vez considerar otro tipo de sistemas (p. 12).

El arte o las expresiones artísticas en sí mismas comprenden un amplio sistema de formas visuales, sonoras, corporales y sensoriales que están presentes antes y durante la vida escolar, de la mano con las relaciones sociales, la experiencia y lo que el acceso a este tipo de sistemas posibilita en los procesos de nuevas alfabetizaciones vinculadas a las artes. Así, aprender desde el

arte, como una forma de simbolización presente en la escuela desde la experiencia es ir de la mano con el pensamiento divergente, con la apertura mental y con la consideración de lo cotidiano, exigiendo a niñas, niños y adultos, tomar vías alternas, plantear ideas inéditas, salirse de la convencionalidad, y en esta medida, crear mundos nuevos que puedan prevalecer en la historia y que contengan un poder de convicción para nosotros y los otros.

Ser parte de los procesos en los que las niñas y los niños construyen sus representaciones e interpretaciones implica un compromiso muy extenso y en esta misma línea, representa un ideal, que exige un acompañamiento constante y consciente que, sin duda, puede dejar de manifiesto diversos resultados. Si bien hay asuntos dentro de la educación que son inherentes a la acción humana, también es de reconocer, que es mucho lo que se puede hacer desde la escuela; los padres y maestros tienen un compromiso fundamental en lo que tiene que ver con el potenciamiento de habilidades y la forma en que se alcanzan ciertos logros que parecen ir de la mano con la edad y un poco separados de la lógica y la razón.

Gardner (1997), de la vinculación que hay entre la escuela y el arte y la influencia de la escuela en las habilidades artísticas de las niñas y los niños, en su texto “el niño como artista” hace mención de un periodo llamado la “etapa literal”, que hace referencia al realismo y la literalidad con la que los niños se apropian de situaciones cotidianas y toman más conciencia de su cultura, las normas y las reglas que deben cumplir al pertenecer a una sociedad. Esta etapa parece darse después del ingreso a la escuela en donde se dice que estos pierden el encanto y la originalidad, lo que conlleva a una disminución de los trabajos que podrían ser considerados como artísticos y que sería consecuencia de un cambio de actitud y rechazo por lo fantasioso producto de las interacciones escolares, pues “Los niños pequeños y las artes parecen estar en mutua armonía, pero tras el ingreso a la escuela, al menos en nuestra cultura, es como si se introdujera entre ellos una cuña que los va separando” (p. 115).

Así, se hace entonces necesario reconocer que si bien la etapa literal representa el punto final de la productividad artística, este final no debería darse en la escuela; en el espacio donde se supone que las niñas y los niños potencializan sus habilidades y adquieren mayores aprendizajes; como entorno educativo es más conveniente, que en esta dualidad sea la escuela quien pueda prolongar tal final de la productividad artística, para que no solo sea conveniente decir que son los niños pequeños quienes tienen similitud con los artistas adultos, sino más bien, reconocer que cada

uno de ellas y ellos desde su subjetividad representa un artista en potencia que necesita de entornos que pongan en el arte una muy buena opción para expresar lo que son o lo que pueden ser en el mundo.

La vinculación del arte y la escuela deja de manifiesto entonces la necesidad de una reconceptualización a nivel educativo, en donde la educación en respuesta a sus cometidos, como un proceso dirigido de divulgación y profundización de los pensamientos debe actuar en línea con la ampliación conceptual de nuevas alfabetizaciones emergentes de las artes con base en una pedagogía más cercana a los sentidos y como un proceso relacionado con la construcción y la comunicación del pensamiento.

6.4 Artes de acción

La construcción de este marco conceptual acerca de las Artes de Acción está dirigido inicialmente hacia una breve contextualización del Arte Vanguardista sobre el surgimiento de las Artes de Acción, fenómeno que se da a mediados del siglo XX, en el que el cuerpo es un medio esencial del artista, para luego dar conocer el surgimiento de las artes de acción y por último presentar el cuerpo en las artes de acción.

6.4.1 Inicios del Arte Vanguardista

El Vanguardismo inició a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, enfocada en la ruptura total de la estética de épocas anteriores con tendencia renovadora reaccionando contra lo tradicional, de modo que se trata de una variedad de movimientos que tiene como elemento común la libertad de expresión en el arte y la innovación. Según la Real Academia de la Lengua Española, el vanguardismo viene de Vanguardia, del latín, *ab ante*, que significa sin nadie adelante; se asemeja como parte de una tropa que camina delante del cuerpo principal. Los vanguardistas son partidarios de la investigación y, como movimiento, tienen tendencias, filosofía y estilo común. Olois Rieg denomina estilo, como la voluntad personal artística. A partir de entonces se generaron diferentes y numerosas corrientes que surgieron en Europa entre el periodo de la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial; posteriormente, surgió en América.

Algunas de las corrientes artísticas vanguardistas son El Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Abstracción, Dadaísmo y Surrealismo. El fauvismo pertenece al movimiento del expresionismo,

surgido en Francia y Alemania alrededor de 1904 a 1908. Luego se expandió a otros países, en años posteriores. Caracterizado en los campos de artes plásticas, arquitectura, literatura, música, cine, teatro, danza, fotografía, etc., con un empleo provocativo del color, representado una realidad objetiva con la expresión de emociones y sentimientos, buscando desarrollar un arte más personal e intuitivo plasmando en el exterior. Dado que los artistas de esta corriente tuvieron su manera “simple” de pintar, con manchas de colores planos y muy intensos, “Cuando los fauvistas enseñan por primera vez sus obras causan auténtico espanto por su actitud tan subjetiva y por su rebeldía, lo que llevó a un crítico francés a utilizar el término fauve (fiera salvaje) para referirse a ellos. Nace así el primer movimiento realmente moderno del siglo XX, que, sin embargo, tiene una existencia breve, pues entra en crisis en 1907 con la aparición del Cubismo.” (De la Peña, 2018, p. 169).

Tres años después de surgir el fauvismo llega el Cubismo, creado por Pablo Picasso y Georges Braque, nace como una manifestación de las artes plásticas en París en el año 1907 a 1914 (p.e. con *Las señoritas de Avignon*, de Picasso), que rompe con el estilo renacentista y con la noción tradicional de perspectiva, utiliza planos y puntos de vista y representa los objetos con formas geométricas.

El Futurismo se inicia en 1908 en Milán, casi al tiempo del Cubismo, con el poeta italiano creado por Filippo Tommaso Marinetti, quien redactó *El Manifiesto Futurista*, “Éste proclama la necesidad de acabar definitivamente con el pasado, en especial con el clásico, rindiendo ahora un nuevo culto al ruido, a la velocidad y a la energía mecánica, propios de la modernidad” (De la Peña, 2018, p. 172). También se destaca el pintor y escultor Umberto Boccioni quien ofrece un nuevo concepto de estatua, completamente abierta, sin relleno, con materiales como cartón, hierro, tela o espejos, entre otros, rompiendo con la tradición escultórica.

En cuanto a la Abstracción, siendo consecuencia del cubismo, dado que utiliza líneas curvas que se entrelazan, trazan espirales u otras formas semicirculares, sus figuras son muy alejadas a las reales; está relacionado con el Suprematismo que va desde 1913 a 1922. Defiende la idea sobre las formas abstractas las cuales ya no son sólo expresión de las realidades materiales, sino modelo para lograr una armonía ideal entre el hombre y su entorno.

Respecto al Dadaísmo, Basada en el término “dada”, reivindica lo irracional, la libertad, la independencia, el humor y el absurdo, encabezado por Tristan Tzara, quien “se convierte en su portavoz para protestar contra la sociedad del momento, responsable del mal que se padece. El

grupo de artistas así constituido no posee un programa, pero comparte su actitud negativa hacia todos los valores establecidos, también hacia el arte e incluso hacia ellos mismos. Producto de esta postura anárquica es el mismo nombre de Dadá que eligen para identificarse, que alude al balbuceo infantil". (De la Peña, 2018, p. 176).

Después se manifestó el Surrealismo, evolucionando en Francia en 1924, gracias a André Bretón, (1896 – 1966), escritor y poeta francés. Nadja, Manifiesto surrealista., quien inspirado en Sigmund Freud, se interesó por descubrir en las obras surrealistas, los mecanismos del inconsciente sobrepasando lo real, es decir llegando a la expresión de lo irracional.



"Remembranza" (1996) , André Betrón.

Tomado de:<https://remembranza.com.mx/brenton.html>

También existieron otras corrientes con más enfoque literario encontrados en el Ultraísmo, Estridentismo, entre otros.

A pesar de que se presentaron numerosas corrientes en el movimiento vanguardista, vale la pena ampliar los conceptos del Dadaísmo y Surrealismo, pues son movimientos que marcaron cambios importantes en cuanto a estilos y tendencias en el arte que permiten apreciar las obras como una creación que tiene fuertes nexos con las diferentes realidades del entorno. Después de la Primera Guerra mundial, surge el Dadaísmo en el año 1916, convocados por el escritor Hugo Ball,

como reacción contra el caos bélico, puesto que el concepto tradicional del arte con la búsqueda de belleza perdía sentido frente a la realidad de la violencia desatada en Europa por la guerra. Éste es un movimiento artístico que se caracteriza por su oposición a la razón, aspecto instaurado por el positivismo (afirma que el único conocimiento verdadero es el conocimiento científico, el que se puede comprobar), corriente filosófica de la época, también a lo convencional de la pintura, escultura, música, manifiesta burla a los artistas burgueses, retó a la literatura convencional.

La pintura manifiesta actitud de burla, la escultura, expresión irónica, la poesía es protesta y sin signos de puntuación, promueve lo diferente, lo no establecido y fuera de la lógica de dichas técnicas de creación. De la misma manera manifiesta provocación y nihilismo (desde el punto de vista filosófico Nietzsche habla de subvertir o cuestionar los valores, en el arte se refiere a la negación total del arte de la cultura anterior, plantea la superación de la lógica y de la memoria) frente a lo establecido en el arte del momento.

Luego surge el Surrealismo el cual es un movimiento cultural que se gesta también después de la Primera Guerra Mundial. Esta corriente se propone en sus diversas obras sobrepasar la realidad, promueve lo irracional onírico, haciendo de los sueños la expresión del subconsciente, en este caso los artistas ponen de manifiesto el interés por analizar mediante sus producciones lo trascendente del ser humano; personalmente pienso que es un material útil para que otros humanistas aborden el estudio de lo profundo de las realidades del ser.

El Surrealismo es catalogado como un arte visual, con una escritura poco usual como es el caso de la poesía que no se escribe con correcta puntuación, para hacer notar su carácter de protesta, en las pinturas crea extrañas criaturas, estrafalarias saturadas de detalles. Este movimiento es asociado con ideología comunista y anarquista, es establecido oficialmente en 1924 cuando se hizo público el manifiesto del Surrealismo (por André Breton), la ciudad sede es París.

Ciertamente, se presentó el surgimiento del nuevo orden económico y político (donde se privilegian las ideas de la filosofía liberal de la democracia) en el marco del capitalismo con sus avances (desarrollado en diferentes etapas: acumulación primaria de capital, capitalismo comercial, capitalismo financiero, entre otros) en el cual predominó la burguesía como clase dominante; en el seno de la sociedad existen contradicciones y problemas entre clases sociales, pues los criterios de la democracia no se aplican como tal generando desigualdad social e inconformidad entre los ciudadanos; de otro lado las relaciones de dependencia entre países potencia y países

subdesarrollados, crean ambientes de rivalidad, estos fueron temas que motivaron la realización de muchas de las obras de carácter surrealista, por ejemplo Picasso fue capaz de pintar la escena, cuando en la Segunda Guerra Mundial en 1937, las Fuerzas armadas Alemanas bombardearon a Guernica, dejando sólo escombros de esta ciudad; con la pintura en lienzo, documentó el hecho, mostrando los desastres de la guerra, también el progreso científico, las imágenes, la fe en la razón, fueron aspectos que influyeron en el cambio de la concepción de arte.

Lo anteriormente expuesto, permite pensar que es un desafío a la creación de obras de arte diferente a lo establecido con la intención de romper reglas, lo convencional, de manera que, cuantos menos estándares se consideren, mayor es la flexibilidad y libertad para producir sus obras y dar rienda suelta para mostrar la belleza de múltiples maneras.

Sin embargo, las tendencias empezaron a cambiar dado que el foco de desarrollo de los estilos artísticos se movieron al continente Americano, pues aun estando en la primera mitad del siglo XX, ocurre la Segunda Guerra Mundial iniciada en Alemania (1939-1945), conllevando a que muchos Europeos huyan del conflicto trasladándose; algunos personajes importantes (Léger, Mondrian, Max Ernst o Dalí) llegaron a Nueva York, y, como resultado “confluyen allí las dos vertientes artísticas que se fijaron durante la primera mitad del siglo XX en Europa, donde se habían mostrado opuestas entre sí: la racional, tendente a lo formal, y la irracional, proclive a lo expresivo. En cambio, una vez asumidas en América se hacen compatibles, dando lugar a una gran variedad de nuevas propuestas. Por ejemplo, entre éstas destacan el Expresionismo abstracto, el Pop Art, el Minimalismo y el Arte Conceptual por constituirse como puntos de partida para otras muchas tendencias que enlazan con nuestros días” (De la Peña, 2018, p. 185).

Así que, con la influencia de diferentes artistas europeos, el Expresionismo abstracto se desarrolla en los años 40's y los 50's, con artistas como Jackson Pollock (1912-1959), quien junto con otros artistas, se les conocen como expresionistas abstractos o pintores de acción, haciéndose famoso con su técnica dripping. De hecho: Para Pollock, lo más importante es el simple hecho de poner pigmentos sobre la tela y de vivir esta experiencia, (...) el soporte de la obra no es un cuadro, sino el lugar sobre el que ocurre algo que por sí mismo importa. Por eso, elige telas muy grandes, las extiende sobre el suelo hasta el punto de poder rodearlas o pisarlas. Entonces abandona el caballete, la paleta e incluso los pinceles, para esparcir sobre ellas el color arbitrariamente, ya sea

rociándolo, chorreándolo o lanzándolo con violencia. (De la Peña, 2018, p. 185). De manera que el gesto, la acción del artista es lo importante.



Jackson Pollock, muestra la técnica que utilizaba para realizar sus obras. Tomado de:

<https://losojosdehipatia.com.es/cultura/arte-2/jackson-pollock/>

Los acontecimientos sociales, políticos y culturales que se dieron tras la Segunda Guerra Mundial, cambiaron el rumbo de la evolución de expresiones artísticas donde los artistas empiezan manifestar sus posturas mediante creaciones artísticas que le permiten liberar al sujeto, al individuo que busca recuperar su corporeidad.

Las secuelas de la posguerra, en la década de 1950, da paso al decaimiento del Expresionismo abstracto y va surgiendo en Europa el *Pop Art* enfocado en el Capitalismo donde las imágenes populares, con fines comerciales y los medios de comunicación de masas se proyectan mediante la fotografía, la publicidad, la ilustración de revistas o los cómics, dirigido a la sociedad de consumo. Uno de los artistas más destacados fue Andy Warhol (1928-1987), con su Retrato pictórico y bodegón.



Marylin”, 1962, Andy Warhol.

En la década de 1960, se manifiesta una reacción hacia el Expresionismo abstracto y el Pop Art, donde la creación artística, ya no se concibe como producción de objetos para promocionar el consumo masivo de productos y servicios sino como reflexión, puesto que se busca

“pronunciarse en contra del sistema vigente, dentro del cual se desarrolla el mercado artístico, que basa el arte en un tipo de objetos, en su localización en determinados ámbitos, como un museo o una galería, y en la presencia de un público”. (De la Peña, 2018, p. 186).

Además, entre los 60’s y 70’s, en América se vivían tiempos agitados en la política y lo social, teniendo en cuenta que algunos países estaban controlados bajo una dictadura y con gobiernos con leyes poco democráticos, razones por las cuales empezaron a gestar y manifestarse movimientos estudiantiles con reclamos como los derechos de los trabajadores, contra las estructuras autoritarias de la sociedad industrial, surgiendo el *movimiento hippie* (movimiento nacido en E.U., contracultural, libertario y pacifista, apoyaban la revolución sexual y creían en el amor libre y la expresión genuina del cuerpo) en el que se encuentra la *Generación Beat* (movimiento literario compuesto por un grupo de escritores Estadounidenses, quienes componían poesía y prosa con temas culturales); así como las luchas feministas, las protestas contra la Guerra de Vietnam, y “*En este contexto social, se desarrolló el performance, y en muchos casos ha ido de la mano de las movilizaciones políticas*” (Alcázar, 2001, p. 333), aclarando que la performance hace parte de las Artes de Acción, una de las manifestaciones artísticas que hacen parte del Arte contemporáneo surgidos a partir de la segunda mitad del siglo XX.

6.4.2 Surgimiento de las Artes de acción

Lo anterior va gestando las llamadas “Artes de Acción”, instauradas por Allan Kaprow, las cuales incursionan en los años 60’s como una manera diferente de expresión artística donde se manifiestan inconformidades de posturas impuestas y universalizadas; la intención del artista es incluir al público, dejando que éste no sólo sea espectador, pasando a hacer parte de la acción, involucrado por el artista por medio de diversos gestos, expresiones y elementos de la escena, no hay una intención narrativa. Paulatinamente estas artes abordan la improvisación y dan giro a concientizarse del uso del cuerpo como factor importante en la organización de la obra.

De manera que su atractivo se percibe en la innovación, en el uso de nuevos lenguajes, nuevos espacios (diferentes a teatros, museos, atrios, estadios) y nuevos materiales, para generar experiencias que anteriormente no eran conocidas ni aplicadas enfatizando el proceso de creación, y que además hacen del cuerpo del artista su materia prima, esto significa que: *“A lo largo de la historia los artistas han dibujado, esculpido y pintado el cuerpo humano. Sin embargo, la reciente historia del arte revela un significativo giro en la percepción del cuerpo por parte de los artistas, que ahora es usado no simplemente como el tema del trabajo, sino como lienzo, como pincel, como marco y plataforma”* (Warr y Jones, 2000, p. 11).

Dentro de lo que se conoce como artes de acción está el happening, la performance, el body painting posteriormente body art, la instalación, the Beauvoir art o arte del comportamiento, el ready made entre otros, además de la afinidad con el movimiento fluxus, teniendo en cuenta que, aunque presentan cualidades en común, cada una posee unas características que lo hacen especial, de manera que es conveniente explicar su singularidad.

6.4.2.1 Happening (1959)

En este se realizan *“acciones artísticas y teatrales basadas en la improvisación en las que el público deja de ser espectador para convertirse en actor y en las que cualquier espacio puede servir como escenario. Por tanto, es una experiencia colectiva única e irrepetible que transcurre con gestos sencillos en un tiempo y en un lugar determinados, de manera que sólo algún documento gráfico queda como prueba para el futuro.* (De la Peña, 2018, p. 186).



Allan Kaprow. *Yard*, 1961.

Tomada de: <https://masdearte.com/especiales/happenings-acciones-y-fluxus-azar-en-juego/>

6.4.2.2 Fluxus (1963)

Es un movimiento artístico que hace referencia al flujo, al fluir de la vida y que George Maciunas utilizó para agrupar las acciones de artistas venidos de diferentes partes en un tipo de anti-arte. Fluxus, proclama una libertad sin límites para incorporar lo cotidiano al terreno artístico que incluye la música y la danza. Wolf Vostel, uno de los integrantes del fluxus, declara: “*El arte es equivalente a la vida, la vida es el arte*”, de manera que la vida, su cotidianidad, las experiencias y todo lo que conlleva es arte innato, está integrado a los seres vivos y no vivos, así como Joseph Beuys menciona que “cada ser humano es un artista”.



Tomado de: <https://lalocomotora.es/definicion-de-lo-indefinible-fluxus/>

6.4.2.3 Performance (1970)

Se trata de una forma de expresión artística que implica una puesta en escena y que puede incluir otros tipos de arte como la música, la poesía, el vídeo o el teatro. Aunque comparte algunas características con el teatro, difiere de éste por tratarse de una acción improvisada, no hay preparación de guiones, la participación del público, el tiempo, el artista se representa así mismo, etc. La vertiente política del performance y del arte acción latinoamericano ha tenido tanta fuerza y ha sido vehículo de expresión y de denuncia en busca de abrir debates políticos, sociales, culturales, entre otros.



Marina Abramović <https://www.lacamaradelarte.com/2021/01/marina-abramovic-en-dos-muestras.html>

6.4.2.4 Body art (1970)

Puede traducirse como “arte en el cuerpo” o “arte corporal”, este movimiento lo utilizan los artistas exponiendo su cuerpo como soporte material de la obra para realizar una creación artística. Generalmente se trabaja sobre el cuerpo desnudo en el que no sólo se presta como lienzo para pintura sino también considerar la opción de modificarlo mediante cortes, perforaciones, etc, por lo que puede ser la razón por la que se desarrolla en el marco de una performance “*El dolor es un tema recurrente para todos aquellos artistas que usan su propio cuerpo como soporte o elemento artístico*” (Coccoz, 2006, p. 6, “El cuerpo mártir en el Barroco y en el Body Art”). Uno de los

artistas más destacados de este movimiento fue Yves Klein, quien, en 1950 con sus performances en los cuales una o varias modelos embadurnadas de pintura de color azul se restregaban en los lienzos que se encontraban en el suelo o también apoyados en la pared, acompañado de una música compuesta por el mismo Klein, en la que guiaba los pinceles humanos por el lienzo.



Yves Klein, 1950, Tomado de: <http://historiadelartecuatro.blogspot.com>

6.4.2.5 Environment (1966)

Se refiere al arte que está dispuesto en el ambiente, en el medio, en cualquier lugar, abierto o cerrado, recurriendo a la utilización de diversos y numerosos materiales los cuales hacen parte de la creación artística, en la que el público puede tener acceso y manipularlos, como mover cosas de un lugar a otro, encender o apagar la luz, etc.

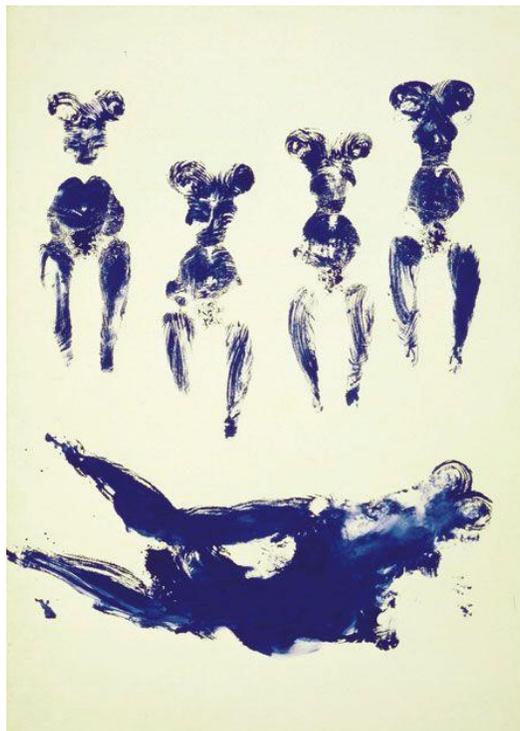


"Driftwood Village—Community," Sea Ranch, CA. Experiments in Environment Workshop, July 6, 1966. Courtesy Lawrence Halprin Collection, The Architectural Archives, University of Pennsylvania

Tomado de: http://grahamfoundation.org/public_exhibitions/5241-experiments-in-environment-the-halprin-workshops-1966-1971

6.4.2.6 Action painting (1960)

Técnica pictórica, así como el nombre del movimiento pictórico que la usa, surge dentro de la pintura no figurativa, intenta expresar mediante el color y la materia del cuadro, sensaciones tales como el movimiento, la velocidad, la energía, con la idea de pintar con “pinceles vivientes”, plasmando en una superficie una o más partes del cuerpo pintado, como una huella.



Yves Klein. ANT 74, 1960. Tomado de: <https://totenart.com/noticias/que-es-el-action-painting/>

6.4.2.7 Behavior art o arte del comportamiento (1970)

Es un arte de acción-proceso, es Performance Art, en el que los objetos son utilizados de manera diferente a sus fines de uso cotidiano, donde el espectador puede manipular el objeto, para comprender las posibilidades y la utilización de dicho objeto, presentándose acciones donde se exponen y sobresalen los mecanismos conductuales del comportamiento. *Se desarrolló a través de acciones muy planificadas que intentaban desvelar los mecanismos sociales y los comportamientos individuales y de grupo, con el propósito de despertar la capacidad creativa del espectador a través de sus respuestas ante la acción. Ejemplos de este grupo son: Keith Arnatt, Ben Vautier, el grupo EIAG de Viena (G. Franz y T. Schröder) y Franz Erhard Walther.* (Fernández, 2014, p. 198.).



Máscaras Sensoriales de Lygia Clark, artista brasileña que en 1967. Tomado de: <https://giraffreman.wordpress.com/tag/lygia-clark/>

Estas artes de acción también llegaron a América Latina, en la década de los 50's, se incorpora por ejemplo, en Brasil las artes de acción con la utilización de materiales concretos, empleando diferentes tipo de recursos tangibles como elementos orgánicos y materiales llamados "pobres" ya que se recurrieron a materiales desechados pero aprovechables. En este tipo de presentaciones se incluye a los espectadores con sus actitudes y posturas, cambiando paradigmas acerca de concepciones de las expresiones artísticas tradicionales. Ahora, existen diversas metodologías que hacen que el performancero transite por sus propios caminos; sus trabajos reflejan la pluralidad de enfoques, abordando diferentes temáticas como raíces etno-culturales, la cosmogonía ancestral, sexismo, racismo, identidad, entre otros. Estos temas fueron inicialmente tratados por países como Cuba, Venezuela, Brasil, México.

Este tipo de artes se implementó desde 1963, especialmente en Venezuela con algunos representantes como Rolando Peña y Eugenio Espinoza, con ellos el contenido de las artes de acción se aborda desde los temas sociales, expresan la manipulación de la sociedad, la producción de petróleo, la inequidad, la crítica cultural, entre otros. La construcción del arte en este estilo se hizo desde el contexto cotidiano. El artista se enfocó en la relación basada en la reflexión crítica y la presencia corporal.

Concretamente en Colombia, en la década de los 70's las artes de acción toman fuerza mediante la identificación de contextos social, artístico y político que sirvieron de referente para su desarrollo, es por ello que se utilizan como medios de expresión y difusión de la problemática social que se ha vivido en las diferentes épocas y regiones.

En mi opinión es posible que los artistas colombianos estén influenciados por el arte povera (arte pobre), en la medida que se aprecian escenas construidas con materiales concretos sencillos, provenientes de la naturaleza o reciclados, de manera que se aprovechan recursos del entorno, evitando altos costos o inversiones en las producciones artísticas logrando plasmar en sus obras situaciones de la vida cotidiana; las representaciones abordan temas como la identidad, las civilizaciones precolombinas, el mestizaje (Criollo con Europeo), identidades emergentes que surgen a partir de los movimientos migratorios, entre otros. Las realidades mencionadas anteriormente constituyen una puesta en escena con propósitos específicos, en este caso, el de recuperar la identidad mediante la realización de ritos, fiestas populares, carnavales, circos, entre otras.

Las artes de acción se reconocen a través de prácticas mencionadas anteriormente, “haciendo énfasis en los múltiples efectos que logran tanto en los artistas como en los espectadores y participantes, cuando se realizan en espacios urbanos y se plantean en el marco de la lúdica. El autor profundiza en la importancia y los alcances —culturales, sociales, psíquicos, urbanos, políticos, entre otros— del juego como componente fundamental del arte de acción, de obras no objetuales que se soportan en el cuerpo humano y lo resignifican, y que actúan como factor de autorreconocimiento individual y colectivo.” (González, 2011, p. 55L. “Artes de acción: resignificación del cuerpo y el espacio urbano”). Algunas de sus características son la simbología, la expresión corporal, el espacio libre, la acción en sí mismas; este tipo de arte incluye el arte del comportamiento como una manera genuina de expresión artística manifestando situaciones de la realidad, como una mofa a la institucionalización, a las diferentes categorías del capitalismo, homogeneización, competitividad, diversidad; este acto se convierte en una postura crítica-reflexiva frente a la misma realidad.

Con todo lo anterior, se puede reconocer a la performance, como unas de las artes de acción más reconocidas que abarca amplias gamas de arte vivo que cruza fronteras en busca de nuevos lenguajes y espacios como también nuevas herramientas con las cuales lleva a cabo

experiencias que indican el proceso de creación y teorización, haciendo que el cuerpo sea el principal medio del artista, incluso “*El empleo de materiales artísticos alejados de los tradicionales, como los producidos por el cuerpo del artista: pelos, uñas, orina, heces y semen, entre otros, y la modificación de las superficies corporales devienen dispositivos de sus obras para provocar la reacción del público*”. (Sedeño, 2010, p. 6), como lo hace el performer Ron Athey en sus presentaciones, empleando también su cuerpo como soporte para su obra, recurriendo al body art y a la performance al mismo tiempo; en las artes de acción es muy común que durante la exhibición de una creación artística se acudan a dos o más movimientos de las artes de acción.

6.4.3 El cuerpo en las Artes de Acción

El cuerpo para las artes de acción se presenta libre de cánones de belleza y etiquetas, el cuerpo simplemente es; no hay normas de control social. A través de la historia el cuerpo ha tenido diferentes acepciones: en la época antigua predominó la concepción dualista, vemos en Platón la expresión: “*El cuerpo es la cárcel del alma*”, esto representa una connotación poco valorativa del cuerpo; en la edad media continúa una concepción dualista patrocinada por la religión en la cual el cuerpo es un templo sagrado, darle importancia, relevancia o contemplarlo es pecaminoso porque todos los actos de los hombres deben estar dirigidos a la divinidad. En la época del arte clásico, desde el renacimiento, S. XV, con el esplendor de la cultura en todos los campos se destaca el cuerpo a partir de la representación en el arte de la figura humana, de esta manera vemos que se empieza a dar reconocimiento al cuerpo. Las corrientes filosóficas como el racionalismo, con Descartes, realizan estudios sobre el hombre destacando en su definición el concepto, explicando con el mecanicismo cómo está hecho el hombre, un cuerpo similar a una máquina, cuya sustancia podemos moderar a partir de la razón (mecanicismo), concepto que cambia a través de la historia con los acontecimientos sociales, políticos y culturales que va evolucionando junto con la percepción e implementación del arte.

De manera que los fenómenos sociales y antropológicos producidos a través de la historia, han dado variados sentidos al cuerpo humano, adquiriendo capacidad de análisis de saberes y poderes (normas, códigos, leyes, cánones) de cada una de las épocas influenciando su relación con las expresiones artísticas.

Dado que, según Jean-Jacques Courtine, en su texto “La Historia del Cuerpo”, “el cuerpo es tratado como máquina y para restablecerse de sus desgastes, es asimilado a órganos artificiales. Este concepto da margen a programas de inteligencia artificial estableciendo similitud entre cerebro y ordenador para mejorar su rendimiento” (2006, p. 47). En este sentido, hubo un momento histórico donde el cuerpo se comparaba con el mecanicismo y las funciones del cuerpo de acuerdo con sus diferentes sistemas: digestivo, óseo, etc.

En el S. XX, la percepción del cuerpo presenta un cambio trascendental, donde se reconoce la corporeidad subjetiva como un elemento esencial de identidad, libertad y expresión que ha venido evolucionando con el tiempo, atravesando todas las etapas de la historia abordado desde diferentes tópicos: cultural, artístico, biológico, ecológico. Uno de los campos en los que se ha destacado el estudio del cuerpo es en la medicina, considerando que “*El cuerpo es el lugar donde debemos esforzarnos por aparentar buena salud*”, (2006, p. 32), con cuidados especiales evitando o aplazando lo mejor posible su deterioro con el fin de alargar la esperanza de vida, teniendo en cuenta que con la ciencia de la medicina y la tecnología (prótesis) fue posible las cirugías y remodelación de los cuerpos.

Además, Antes del siglo XX, el cuerpo sexuado nunca había sido objeto de tanta atención (p. 101), inculcando desde la infancia el pudor cubriendo nuestros cuerpos desnudos, pero el periodo de entreguerras anteriormente mencionado, desarrollado entre 1940 a 1970, superó tradiciones que impedían la libertad de expresión del cuerpo, así que ya se hacía el amor sin ropa, sin tapujos, la sexualidad inicia un periodo de desestigmatización y “*a partir de la década de 1960, la sexología pasa a ser también terapéutica. Dos estadounidenses, William Masters, médico, y Virginia Johnson, psicóloga, presentan un proyecto curativo basado en una observación en el laboratorio de las reacciones sexuales*” (p. 112), al igual que la orientación sexual y la identidad de género (en 1912 se realiza la primera mastectomía en una joven). Ya la sexualidad no está ligada con el matrimonio, lo que influye en un cambio de dinámicas en cuanto a la formación de la familia, dado que aumentan las relaciones sexuales extramatrimoniales de forma libre, teniendo que ver aquí el movimiento del hipismo mencionado arriba.

La personalización y presentación del cuerpo también se hace cada vez más evidente con el tatuaje y el piercing, “El primer establecimiento dedicado al piercing se abre en 1975 (...) procedente del Reino Unido, asociado en un primer momento a la estética y la ética punk, se percibe

como una provocación agresiva contra la cultura y la moral establecidas” (p. 150), se obtiene entonces autonomía del cuerpo. Ya en los años 70’s y 80’s se originan prácticas nuevas desarrolladas al margen de los deportes tradicionales, como la gimnasia, donde el Marketing empieza a enfocar la mirada. Así que “El cuerpo no es el producto de un determinismo biológico sino el resultado de las relaciones sociales” (Zapata, 2006, p. 254). Sigdmund Freud, fundador del psicoanálisis, según sus posturas apoya esta afirmación añadiendo que, además, en este influye las relaciones sociales y la historia personal de cada individuo, entendiendo que por medio del cuerpo y su interacción en diferentes espacios encuentra sentido al hacer parte de una sociedad y una cultura.

Con todo lo anterior, cabe resaltar que el cuerpo, durante la evolución de las artes de acción, en sus inicios, era empleado en la implementación de creaciones vivas como forma de protesta ante los diversos sucesos sociales, políticas y culturales consideradas perniciosas y corruptas, donde el artista llevaba el cuerpo a los límites, no sólo con la utilización de fluidos naturales producidos por el cuerpo (como orina, heces, sangre, mocos, saliva, uñas, pelo, semen, entre otros) sobre éste mismo, sino también mediante la transgresión de su propio cuerpo, con cortes, golpes, quemaduras, mutilaciones entre otros actos que, indudablemente generan dolor y sufrimiento, incluso una sugestión psicológica por parte del público, al ser testigos de una creación violenta, puesto que “*En la corporeidad mutilada, abatida, se inscriben marcas que denotan expulsiones y sufrimientos, propios de un paisaje dominado por el sentido de la fatalidad, pero también de memorias y reencuentros que viene favoreciendo un despertar colectivo que encuentran en la expresividad corporal un escenario de restitución de una socialidad de reconocimiento*” (Salazar, 2011, p. 18), ya que tiene como fin crear un vínculo y causar una reacción y posiblemente reflexión sobre lo ético y lo moral ante hechos extremos, en una idea que “*cortar el cuerpo en pedazos es romper la integridad humana*” (LE Breton, 1995), dado que el cuerpo no sólo es producto de la naturaleza sino también de su desarrollo, afectado además por dinámicas sociales y culturales, en un tiempo y lugar determinado en el que interactúa el sujeto.

7 Marco Conceptual

Teniendo en cuenta las dinámicas necesarias para alimentar mi proceso de formación e investigación, junto con otras experiencias en cuanto al estudio y análisis de los contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños valiéndome de las artes de acción, y con el deseo de ampliar mucho más el panorama de saberes sobre acciones de arte, tuve la oportunidad de tener algunas experiencias con expresiones artísticas de acción, como las performances llevadas a cabo en la ciudad de Medellín en el mes de octubre de 2021.

Me resultó significativo la participación, como público, en eventos de artes de acción, como complemento en el incremento de saberes sobre éstas acciones de arte, relacionándolo con la experiencia anterior, como la que se llevó a cabo en el mes de octubre de 2021, en el nombrado “2° Acto: Encuentro de las Artes del Cuerpo”, el cual se trató de una plataforma para la realización de performance y de artes vivas en las que intervienen diferentes artistas y colectivos artísticos provenientes de ciudades y lugares distintos. Oportunidad precisa para interactuar con éstas manifestaciones artísticas, base de la investigación que me propuse realizar y de esta manera empaparne de las dinámicas artísticas vanguardistas y aprovechar estas vivencias en el proceso de investigación. Estos espacios de encuentros valieron para la reflexión sobre estas manifestaciones del arte que se programó para el 12 y 13 de la fecha mencionada anteriormente, presentados en diferentes espacios de la ciudad de Medellín, de los cuales disfruté de dos de ellos, los titulados: “Filo” y “Columbario”.

La performance presentada en la estación del Metro San Antonio, fue realizada por el artista Mario Andrés Orbes Montenegro, llamado “Filo”, quien se paró en una base de un pequeño círculo de madera, de más o menos 50 cms de diámetro, a más o menos 3 metros de altura (con la ayuda de andamio), sostenido por 4 cables gruesos (como se muestra en la imagen), en el que todo el tiempo sostuvo una posición vertical, manteniendo el equilibrio, incluso su rostro parecía tener el mismo gesto siempre, realizando movimientos sólo de sus manos, lenta y suavemente; me sorprendió la cantidad de tiempo que pudo permanecer inmóvil, en una misma postura; su vestido largo, azul y amplio de la cintura para abajo lo hacía ver, por lo menos desde mi mirada, como un ser elegante, hermoso e inalcanzable, que está para ser admirado desde lejos. En otro momento

pensé acerca del estado de quietud, el que pocas veces disfrutamos, pues siempre estamos afanados, sin tiempo, sin detenernos para apreciar las situaciones sencillas, cotidianas, donde el presente está en constante función del futuro, de lo que hay que hacer, de lo que se debe cumplir, de la productividad, del capitalismo.



Urán, N. 2021, Med., Montaje en Estación San Antonio / Urán, N. 2021, Med., Performance “Filo”

Me llamó la atención escuchar algunos comentarios y posturas de algunos transeúntes, de las personas que pasaban por allí, algunos miraban y seguían, afanados, sin tiempo o sin interés, ¡quién sabe!, algunos otros, se detuvieron un momento para sólo observar, otros pocos, para preguntarse ¡qué estaba haciendo!, otros para lanzar comentarios que, desde mi punto de vista, se escucharon poco empáticos, violentos, reflejando los prejuicios que tenemos interiorizados influenciados por nuestra cultura, comentarios como: “*Qué hace Elsa ahí?*”, “*Cuándo se irá a caer?*”, “*¿Se va a suicidar?*”, “*¡Ay, tan linda!*”. También observé la actitud pasiva del público, reparando desde lejos, incluso capté a una señora que se acercó un poco al perímetro donde se encontraban los cables que sostenían al artista, llegando a un asiento que estaba cerca, para sentarse a descansar, le notaba un agotamiento, pero recibió llamados de atención de otros espectadores, sugiriendo que se alejara, pues, según el público debería retirarse pues se trata de una obra de la que debe separarse; en este instante me pregunté, ¿Qué tan acostumbrados estamos a percibir el arte como algo tan

lejano, de otros y para otros que no nos permitimos acercarnos, participar, tocar, interactuar y reconocer que somos parte de él?.

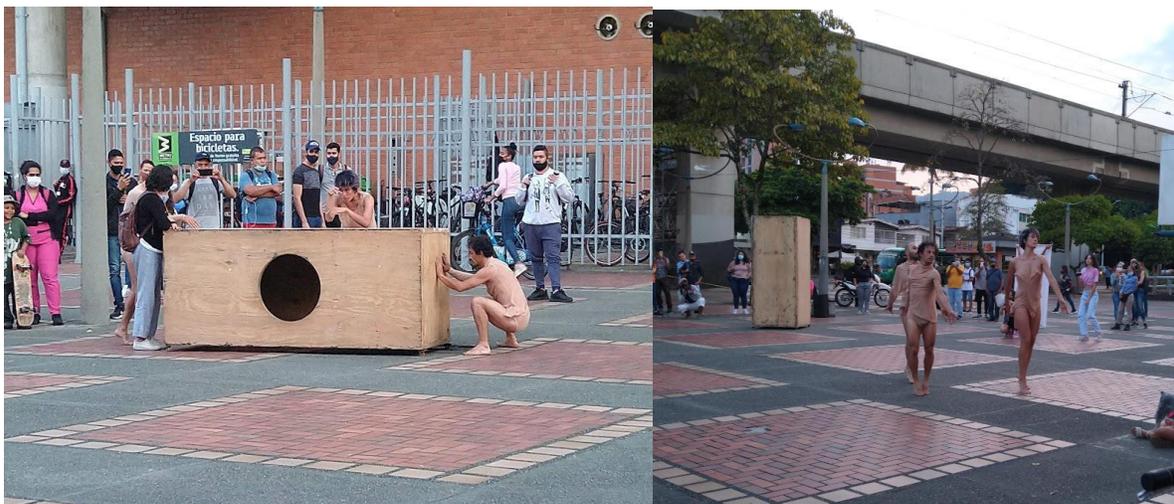
Más tarde, en la performance presentada el mismo día, en la estación del metro Estadio, llamada “Columbario”, creación presentada por 5 artistas, dirigida por el artista Jorge Enrique Bernal Aguilera de la ciudad de Bogotá, en el que, inicialmente 3 de ellos, estando en el interior de una caja de madera del tamaño de su cuerpo, similar a un ataúd, cada artista, realizó desplazamientos aleatorios; después de un tiempo de movimientos y desplazamientos, salieron de sus cajas de madera por un orificio de forma circular, simulando un nacimiento, saliendo del vientre de la madre; luego exploraron, mediante una coreografía, el espacio exterior, dejando sus cajas a un lado, para luego, después de diversos movimientos y desplazamientos por el ambiente, volver a ingresar a las cajas de madera por los mismos agujeros, los cuales fueron cubiertos, finalmente por otro artista que apareció de la nada, dejando un sólo un pequeño orificio, desde el que se podía visualizar y observar lo que quedó y cómo quedó adentro, atrapado, sin salida. Después de un buen rato, sin notar movimiento, algunas personas del público se acercaron a las cajas de madera y se asomaron por la pequeña abertura.



Urán, N. 2021, Med., Performance “Columbario” artistas dentro de cada caja moviéndose por el espacio.



Urán, N. 2021, Med., Performance “Columbario” artistas saliendo de cada caja fija.



Urán, N. 2021, Med., Performance “Columbario” artistas moviéndose por el espacio fuera de cada caja.



Urán, N. 2021, Med., Performance “Columbario” artistas ingresando nuevamente a cada caja.



Urán, N. 2021, Med., Performance “Columbario” 4ta artistas ingresando a la escena tapando cada caja con los artistas adentro.

Durante la conversación con Ángela, invoqué éstos dos actos, en los que, en el primero hubo participación del público de manera verbal, además del contacto visual, dado que escuché algunos comentarios en voz baja, otros en tono más alto, dándome apenas cuenta que, aún el artista no lo escuche, o pase desapercibido para él o ella, también los comentario hacen parte de la acción; de la misma manera en el segundo acto, donde se expresaron, en este caso, más que rumores, los espectadores se atrevieron no sólo a seguir, en algunas ocasiones a uno más de los artistas en el momento de su desplazamiento por la amplia plazoleta, además, en la parte final, observar más de cerca, a intervenir, haciendo parte también de la acción en el momento en que decidieron acercarse a la cajas, examinar el interior de ellas por el pequeño y único orificio que quedó disponible para mirar, observar, investigar lo que quedaba y cómo quedaba adentro, cada uno, cada artista situado desde su subjetividad.



Rapunzel tratando de moverse por el espacio



Rapunzel cortando con tijeras su cabello

Urán, N. 2021, Med., Edificio Vásquez, Performance “Rapunzel al revés”

Otra creación, performance llevada a cabo en el mes de Noviembre, impulsada por el Departamento de Fomento y Estímulos para el Arte y la Cultura, como “Muestra en el marco de la activación del Edificio Vásquez”, fue la obra nombrada “Rapunzel al revés”, creación que tuvo la oportunidad de disfrutar en el Edificio Vásquez, la cual me llevó a reflexionar sobre las numerosas y diversas experiencias que influyen en nuestro pensar y actuar, así como en las situaciones que nos puede impulsar a sentirnos atados, inmovilizados, maleables, dependientes de unas creencias, posturas y percepciones del “deber ser” interiorizados desde la infancia por los adultos que nos acompañaron en esta época, evitando el libre y conveniente movimiento y pensamiento genuino, impedido por dinámicas superficiales, las cuales, en realidad, no nos sirve de nada, por el contrario, nos opacan, nos homogeneizan, nos domestican, nos manipulan y van anulando nuestra esencia.

La artista, Yadira, con sus mechones de cabellos fijados por cintas, las cuales, en sus otros extremos se sujetaron a un mismo punto, imposibilitando su libre e independiente movimiento, desplazamiento, acción, alteración, impidiendo alcanzar rincones que observaba de lejos, a los que luego intentaba acercarse, pero éstas ataduras sólo le permitía llegar hasta cierto instante; sin embargo, después de romper la ligas atadas sus cabellos, se mueve por su voluntad por el lugar, dirigiéndose a los rincones que anhelaba llegar, de uno de ellos toma un espejo, nos lo presenta por el lado donde nos reflejamos, a cada uno de nosotros, a cada sujeto del público, recorre el espacio pasando por cada uno de nosotros, así que cada pudimos ver nuestro reflejo en el espejo, ahí sentado o parado, alegre o triste, aburrido o amañado, feo, bonito o casual, concentrado o distraído, observando, disfrutando, asustado o tranquilo, reparando o como si nada, examinando su exterior o interior, en fin, lo que enfocó su atención; en mi caso, por un momento me hizo pensar, en el “poco” tiempo que considero tener para disfrutar el presente, las vibraciones, a mi hija, a la naturaleza.

Con todo lo anterior, cabe resaltar el papel que cumplen las diversas manifestaciones artísticas en un proceso de investigación, como un medio para expresar, comunicar, cuestionar de manera metafórica una realidad, y acercarse a diferentes situaciones que se viven en la cotidianidad, así como las formas de llegar a un público, a una población con una intencionalidad desde una perspectiva pedagógica, donde se pueden analizar las posturas y apreciaciones de quienes experimentan éstas acciones de arte, tanto del artista como del público, del mismo modo que la percepción que tienen de los acontecimientos, además de la generación reacciones y de posiblemente nuevas indagaciones, de donde pueden surgir nuevos propósitos y procesos de construcción de conocimiento, relacionando de esta manera el arte con la docencia y la investigación, en la que se están orientando este estudio mediante observaciones y análisis de las diferentes dinámicas que se presentan en los diversos contextos, no sólo con la continuación en la formación e indagación sobre artes vivas o artes de acción, sino también como medio provocador de experiencias artísticas desarrollado con las niñas y los niños del Colegio Reggio Emilia, con el fin de indagar el contexto escolar en las que también, sus acciones están ligadas al contexto familiar.

Así que, la planeación y ejecución de actividades con metodologías pedagógicas alternativas recurriendo a creaciones artísticas con las que se observa y analiza, cuidadosamente,

lo que puede estar sucediendo e intentar comunicarlo, nos aproxima a la comprensión de la construcción de diferentes realidades, dado que el pensamiento y las experiencias son inherentes a las acciones y está vinculado con los contextos.

<p>3. Plasmar el arte. Objetivo: Invitar a los pequeños a crear un objeto o situación que, además de considerar artístico, le llame la atención (una representación de obra, dibujo, escultura, disfrazarse, contar una historia, expresarse de diferentes maneras, etc.)</p>				✓	✓													
<p>4. Pregunta a los pequeños: ¿Sabes qué son las artes de acción?. Objetivo: Dialogar con las niñas y los niños sobre expresiones artísticas diferentes a las convencionales.</p>						✓												
<p>5. Happening: 'vamos a explorar' Objetivo: reconocimiento de expresión artística diferente a la tradicional donde cada pequeño debe involucrar a sus compañeros como público en acto creador.</p>							✓	✓										
<p>6. Instalación: 'Creando ambiente'. Objetivo: se pretende que las niñas y los niños, por grupo o individualmente, creen un ambiente que consideren propicio para realizar su creación.</p>									✓	✓								
<p>7. Performance: 'Vamos a expresarnos', Objetivo: Posibilitar un espacio donde la niña y el niño se sientan libres de expresar sus posturas, emociones, sentimientos, miedos, alegrías, preferencias, etc.</p>											✓	✓						
<p>8. Behavior art o arte del comportamiento: 'Conversando con la imagen'. Objetivo: Los pequeños, mediante la utilización de un objeto, dibujo, foto en el cual</p>													✓	✓	✓			

8.1 Caracterización del Colegio Reggio Emilia

Reggio Emilia es una institución educativa en la que su pedagogía hace alusión a su nombre, en el que el proceso de construcción de conocimiento de las niñas y los niños se lleva a cabo mediante la experimentación, exploración del medio con materiales concreto relacionándolo con la vida cotidiana, donde la tutora y el tutor es un acompañante constante, un sujeto que escucha y tiene en cuenta los intereses de sus aprendices, reconociendo que no sabe las sabe todas y que también desea y tiene mucho que aprender. Hasta ahora he tenido la oportunidad de interactuar con un ambiente tan particular, amable, confortable y tan conveniente para las niñas, niños y tutores como el que hace parte de esta institución.

Reggio fue fundada en el 2018, por lo menos la sede Sabaneta, tratándose de un terreno dónde ubicado en uno de los lados donde inicia la entrada a una Vereda llamada “Pan de Azúcar”. a pesar de que esta es una entrada o el inicio del ingreso a una vereda, aún queda muy cerca de la ruralidad; al lado izquierdo del ingreso a Pan de Azúcar, se encuentra una Unidad Residencial llamada “Monte Azul”, seguido se encuentra el ingreso al Colegio Reggio Emilia, al frente de ésta, se encuentra otra llamada “A monte”; estos terrenos anteriormente eran fincas, en los cuales se ha estado planeando y ejecutando diferentes proyectos urbanísticos, haciendo ya parte de la zona urbana. La casa que hacía parte de la finca donde se fundó el colegio, se adecuó, sin ser remodelada, sino más bien reorganizada, aprovechando los espacios ya construidos para diferentes actividades o dinámicas; algunas de sus habitaciones se usan como aulas, otras como espacios comunes en las que las niñas y los niños puedan interactuar, experimentar, jugar, desplazarse libremente.

En Reggio Emilia, los cursos son llamados Ciclos en lugar de Grados, p.e. una niña o niño se encuentra en el Ciclo infantil en lugar del Grado Transición, o Ciclo 1-3 en lugar de segundo o tercero, pues en este ciclo se encuentran aprendices que, en una institución tradicional, pueden estar en cualquiera de éstos dos grados, reconociendo la convicción y metodología del Colegio acerca del aprendizaje significativo, entre ellos, por medio de la interacción no sólo entre pares sino también con aprendices de otras edades y experiencias.

Esta institución está rodeada de naturaleza, cuenta con sendero ecológico, pequeños bosques de guadas, mismo material de que están hechas las cabañas o aulas; las niñas, los niños y los tutores construyeron una huerta anexo a un pozo de compostaje; muy cerca de esto se

encuentra una pequeña granja donde se encuentra una vaca, un ternero, un conejo y una gallinas, anteriormente hubo un caballo, el cual podían montar las niñas y los niños; cerca de una de las aulas y a una de las canchas se encuentra un lago de peces al lado de un lago de patos. Las superficies de las aulas están cubiertas por un tapete grueso (no muy peludo, pero grueso), aprovechado por los pequeños para quitarse sus zapatos y hasta medias si así lo desean y se sienten cómodos, sin embargo, antes de salir del aula, debe calzarse de nuevo para evitar lesiones o accidentes en espacios exteriores.

A continuación se relacionan instalaciones del Colegio Reggio Emilia en el que los aprendices se desenvuelven. Algunas imágenes fueron tomadas por las niñas y los niños, otras y otros posaron pidiendo tomarles una foto en su lugar favorito de la institución. Otras imágenes fueron tomadas por la artógrafa.



Urán, N. 2022, Sabaneta (Ant.), Aula Ciclo 1-3 del Coelgio Reggio Emilia con aprendices de otro ciclo en un intercambio de clase.



Urán, N. 2022, Sabaneta (Ant.), Cancha microfútbol del Colegio Reggio Emilia. Al fondo de la imagen de la cancha, se encuentra la granja.



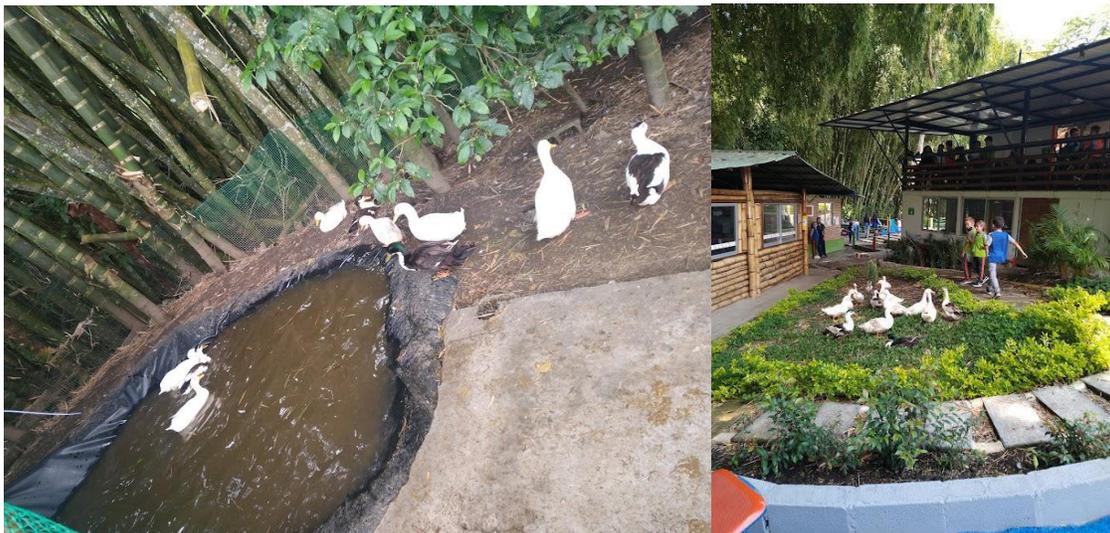
Urán, N. 2022, Sabaneta (Ant.), Violeta posando para foto en uno de sus lugares favoritos del Colegio Reggio Emilia. La granja (se encuentra un ternero, conejos -éstos se mueven libremente por las zonas del colegio, generalmente se encuentran fuera de la granja-).



Urán, N. 2022, Sabaneta (Ant.), Zona donde descansan los patos al salir del lago. Al lado derecho, un aula, al lado izquierdo, restaurante. Al fondo el parque infantil, después de éste, más la fondo, dos aulas.



Urán, N. 2022, Sabaneta (Ant.). Puerta naranja: entrada al lago de los patos / Cristobal posando en su parte favorita del Colegio Reggio Emilia.



Montoya, C. 2022, Sabaneta (Ant.). Lago de patos / Parqucito de patos (imágenes tomadas y nombradas por Cristobal)

A pesar de que los agentes educativos de la institución reconocen a cada niña y niño como sujeto de derecho, también reconoce la importancia de las normas que, como institución socializadora debe promover, así que constantemente se están recordando para ser cumplidas, teniendo en cuenta, intereses, posturas y opiniones de los aprendices, teniendo presente que no impida el proceso de formación y desarrollo del otro, que además de respetar sean respetados, encontrado a niñas y niños que pueden llevar su cabello como lo deseen, largo, corto, pintado de azul, rapado por un lado y largo por el otro, etc..

Una de las dinámicas implementadas en el colegio Reggio Emilia es que en lugar de llamar grados escolares a los niveles donde se encuentra cursando las niñas y niños, como los llamados grado preescolar, grado primero, segundo, tercero, etcétera, los llaman Ciclos (ciclo infantil, ciclo 1A, 1B y 1C; y así cada ciclo con sus tres niveles (A, B y C), ciclo 2A, 2B... hasta ciclo 6, (las niñas y niños de ciclo infantil son los de preescolar). En el ciclo 1 se encuentran las niñas y niños que corresponden a 1ro, 2do y 3ro; en el ciclo 2 se encuentra niñas y niños de 4to, 5to y 6to, más adelante averiguaré los demás ciclos y de qué se trata, ya que cada ciclo, a su vez, es A, B, C, es decir, una niña o niño puede estar en el ciclo 1A, otro de la misma edad en el ciclo 1B, otro de ciclo 1C, de acuerdo a su proceso de construcción de conocimiento y el desarrollo de actividades que hayan realizado de la UPA.

No existe sala de tutores (profesores), no hay un lugar en los que los tutores tengan situado un lugar fijo, ya que, desde su pedagogía, las tutoras y los tutores acompañan constantemente a las niñas y los niños, así que no cuentan con un escritorio ni lugar fijo dónde se le puede encontrar sino en constante interacción y acompañamiento con los aprendices en los diferentes lugares de la institución, según la actividad que estén realizando en el momento. Ningún aprendiz “pierden el año”, el año no se pierde puesto que siempre hubo aprendizaje de acuerdo al ritmo de aprendizaje y habilidades de cada niña y niño, así que avanzan de un ciclo a otro de acuerdo a su proceso de aprendizaje, por ejemplo, estando en un nivel 1A, pasar a un nivel 1B o 1C, o quedarse en el mismo nivel hasta que la tutora o tutor considere conveniente trasladar a la niña o al niño otro ciclo.

Asamblea y ejercicios de “activación”: teniendo en cuenta la cantidad de tiempo de concentración de sus aprendices, los tutores llevan a cabo este ejercicio cuando lo considere necesario, percibiendo la pérdida de atención de las niñas y niños, mencionando así la actividad de activación que van a hacer: “vamos a hacer una activación”, pasando a su explicación (p.e. en parejas, uno de ellos se acostará en el suelo boca abajo, el otro, tomará su pié y en su planta ubicará su dedo pulgar cerca a los dedos realizando movimientos circulares, luego pasaron a la pantorrilla haciendo masajes en ella con todos los dedos, pasando luego a la pierna y posteriormente a la espalda, en ésta última se apoya la mano cerrada en puño, realizando movimientos circulares suavemente evitando tocar la columna vertebral. Al terminar este ejercicio, las parejas cambian de lugar).

9 Ruta Metodológica

Dado que mi intención de analizar mediante las artes las artes de acción, los contextos escolar y familiar en los que se desenvuelven las niñas y los niños del Ciclo 1-3 del Colegio Reggio Emilia, sede Sabaneta, quienes se encuentran entre los 8 y 9 años de edad, el cual está conformado por 18 aprendices, consideré acertado recurrir a la investigación de carácter cualitativo, ya que se trata de un tema social, que posibilita mediante el trabajo de campo, el análisis, la comprensión y la interpretación de diferentes dinámicas y comportamientos, producto de situaciones que los infantes experimentan en los diversos entornos; esto con el fin de generar cuestionamientos, posturas, reflexiones de coyunturas y problemáticas que se pueden gestar en las dinámicas escolares y familiares, trayendo a colación el texto “Verdad y Método”, donde a Hans-Georg Gadamer, menciona: “Comprender no quiere decir seguramente tan sólo apropiarse de una opinión transmitida o reconocer lo consagrado por la tradición. Heidegger, que es el primero que calificó el concepto de la comprensión como determinación universal de estar ahí se refiere con él precisamente al carácter de proyecto de la comprensión, esto es, a la futuridad del estar ahí”. (1993, p. 6)

Así que la investigación cualitativa, dada su flexibilidad y apertura a un espacio multidisciplinario, parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos, es por ello que se caracteriza por su enfoque en corrientes crítico-social, constructivista y diálogo sin perder de vista la subjetividad, que en este caso se llevó a cabo asumiendo la esencia de cada niña y niño como sujeto de derecho con opiniones, intereses, emociones, posturas propias, como individuo que se desenvuelve en diferentes contextos y que está integrado a una cultura, sociedad, familia, Estado que lo acompaña en su proceso de formación y desarrollo integral, los cuales inciden en la manera en que percibe el mundo que las y los rodea.

En cuanto al enfoque de esta investigación, estimando las prácticas que consideré más convenientes en el desarrollo de este estudio teniendo en cuenta la población, el contexto y los objetivos a los que se encaminó este proyecto, con línea en las artes, fue propio valerse de la práctica nombrada A/r/tografía, reconociendo que se trata de un método novedoso y significativo que vincula el arte con la investigación y la labor docente (**artist/researcher/teacher**), fundamentado

no sólo en la creación e implementación continua de las diversas expresiones artísticas sino además con el encuentro con el otro que, implica reconocer la imposibilidad de nombrar, definir, tematizar e incluso conocer al otro y, en lugar de ello, dar lugar a una pregunta constante, una experiencia constante, un (des)encuentro permanente que, fundamentalmente, nos llevará a encontrarnos con nosotros mismos (Skliar, 2002), en diálogo con otros saberes, con la transdisciplinariedad, así como el análisis y comprensión de las situaciones mediante la indagación, interacción y observación detallada, dado que el trabajo investigativo basado en las artes “es reflexivo, recursivo, introspectivo y receptivo. Reflexivo, dado que piensan y revisan lo que ha pasado antes y lo que puede llegar suceder; recursivo, ya que les permiten a sus prácticas un movimiento en espiral para desarrollar sus ideas; introspectivo, en tanto interrogan sus propios prejuicios, suposiciones y creencias, y receptivo en la medida en la que asumen la responsabilidad de actuar éticamente con sus participantes” (2013, p. 109, Revista Educación y Pedagogía, vol. 25).

Marín y Roldán fundamentan epistemológicamente la A/r/tografía (presentada en el 2003 por Rita Irwin) como una metodología innovadora de investigación valiéndose de las expresiones artísticas; ésta responde a tres aspectos interconectados: *arte, investigación y educación*, en el que, como toda Investigación Basada en Artes (reconocida en el S.XX como metodología de investigación diferente a las tradicionales), no se fundamenta en buscar y presentar una explicación de acontecimientos sociales o educativos, ni plantear formas de comprenderlas, sino más bien pretende generar nuevas formas de análisis, interrogantes, conversaciones, plantear nuevas preguntas en lugar de intentar encontrar respuestas.

Vale la pena mencionar que la Investigación Basada en Artes (IBA), se empezó a proponerse como metodología de investigación en 1993, propuesta e impulsada por Elliot Eisner, dada la posibilidad de recurrir a sus cualidades artísticas en los procesos de una investigación educativa, así que fue tomando fuerza a pesar de la oposiciones interpuestas por Horward Garner desde el inicio de la propuesta, argumentando que “las expresiones artísticas no se consideran disciplinas académicas y no demuestra datos exactos”. Ya en el 2003, Rita Irwin presentó la A/r/tografía, como metodología de Investigación Basada en las Artes, donde sus tres primeras iniciales A/r/tografía, corresponde a las cualidades de Arte (art), research (investigación) y teacher (maestro), conectado estos tres procesos de formación y conceptos de pensamiento, inherente a la acción y a los contextos sociales y culturales.

Cabe aclarar que la A/r/tografía hace parte de la IBA, aunque ambas se aplican para disciplinas en ciencias sociales y humanidades (psicología, enfermería, economía, antropología, educación, trabajo social), la A/r/tografía se enfoca exclusivamente en proyectos investigativos en el entorno educativo. La ‘Investigación Basada en Artes’, ‘Investigación Educativa Basada en Artes’ y ‘A/r/tografía’, ha adquirido cada vez mayor fuerza y reconocimiento como metodología de investigación dada sus características, herramientas, su trascendencia, formas de intervención en los diferentes tipos de estudios que ya no son necesariamente cuantitativos o cualitativos, aunque con ésta última, la IBA, comparten algunas características.

La propuesta se vale de este método investigativo, donde *“El primer conjunto de representaciones publicadas incluyen investigación de vida, contigüidad, aperturas, metáfora/metonimia, reverberaciones y exceso (...) Considerando estas breves definiciones como una puerta de entrada al análisis de datos o a los procesos artísticos.* (p 111, Irwin, R., La práctica de la a/r/tografía), donde la investigación de vida o *Indagación vital* se aproxima a la forma de percibir el contexto, hace parte de las dinámicas de la vida tanto del investigado como del investigador y el artista, ampliado la perspectiva y panorama de connotaciones, construyendo conocimiento a medida que va transformando su ser, el mundo, implicando un compromiso continuo con ideas o posturas con la *contigüidad* donde se tejen vínculos entre los sujetos, el arte, la teoría y práctica; las *aperturas* permiten reconocer la profundidad de las situaciones, invitando a analizarlas más allá de la superficialidad, incluso es posible identificarla mediante la *metáfora/metonimia* expresando representaciones de conceptos de forma poética y otras figuras literarias para relacionar las similitudes de lo perceptible y comprensible con lo abstracto, expresando lo que sentimos de manera que sea entendible para los otros; en cuanto a las reverberaciones *muestran el movimiento entre muchas conexiones; representan la tensión y el impulso de conectarse, construir, cooperar* ya que se trata de un rebote de experiencias que quedan resonando de las situaciones vividas, evocando a nuevas *‘provocaciones’*, en lugar de conclusiones; con el *exceso* se sobrepasa de los límites, de lo “normal”, se trata de tener en cuenta otras dinámicas que otros no han tenido en cuenta, dando pie a mirar lo que otros han ignorado.

Así que esta metodología apoyada en la práctica investigativa, fue conveniente para la implementación de diferentes dinámicas y actividades que se realizó con las niñas y los niños de la institución educativa Reggio Emilia, en miras de analizar sus percepciones sobre los entornos

que habitan, y ampliar su entendimiento como unas experiencias en lo que ellas y ellos, como seres pensantes, se construyen día a día, no como un proyecto de vida, no como un ser moldeable, sino como ser autónomo posibilitando la subjetivación; así que se inició con indagaciones sobre la percepción que cada una y uno de los aprendices tienen sobre el arte en general, las cuales las relacionaron particularmente con creaciones artísticas como la pintura, la escultura, la música y la danza, para pasar luego a la apertura y creación que les permita *ver más allá de lo que se da por sentado*, a diversas experiencias con las artes vanguardistas, con formatos de las artes vivas como la instalación y el performance, en diferentes y numerosos encuentros con los aprendices en los que se llevaron a cabo numerosos ejercicios enfocados en los méritos de las artes de acción, con la finalidad de obtener soportes para la continuidad del desarrollo de ésta investigación Artográfica desde un punto de vista pedagógico, artístico e investigativo influenciado en la apreciación y miradas que se tiene sobre la vida.

Para ello se llevó a cabo un análisis de información de experiencias vivenciales que les permitió a las niñas y a los niños crear visual y corporalmente diferentes formas de captar, sentir y explorar sus contextos con la realización de acciones performáticas e instalaciones con medios con los que fue posible y oportuno recurrir en los diferentes encuentros de este trabajo investigativo, con recursos y momentos variados con los que empezó, el primer encuentro con imágenes visuales artísticas, en las que los aprendices pudieron observar una exposición de imágenes artísticas plasmadas en papel de diferentes artistas, tiempos y formas como pinturas, esculturas, imágenes de cine mudo, entre ellos imágenes de Frida Kalo, Leonardo Da Vinci, Fernando Botero, Rodrigo Arenas Betacourt, Luis Carlos López, Salvador Dalí, artistas de diversas nacionalidades y diferentes épocas, para indagar sobre saberes previos y opiniones adquiridos sobre expresiones artísticas. En otro encuentro se propuso la creación de la silueta del cuerpo de cada niña y niño, siendo una acción performática, en la que además de marcar el entorno de cuerpo, lo relacionaron con los espacios que habita en su casa y los seres con lo que comparte, como su hogar, su jardín, su mascota, su mamá, su papá, hermana, hermano, abuelos, tío, primos, su familia en general, permitiendo leer una *Apertura*, en este caso *sobre lo que residen en espacios intermedios* acerca de lo que se puede percibir en cuanto al medio en el que se desenvuelven ellas y ellos en el contexto familiar, las similitudes y diferencias que encontraron al compararlo con las dinámicas familiares de sus compañeros, incluyendo así las experiencias vividas de las que algunas quedan marcas en

el cuerpo que, de manera metafórica, las cicatrices remiten a un contexto de dispersión acompañado de su familia o amigos, así que se presentaron también narraciones acerca de las marcas en el cuerpo, donde la piel recuerda una hecho, un lugar, una situación vivida. En un tercer encuentro, las niñas y los niños realizaron ilustraciones y posterior socialización acerca del lugar favorito de su casa, ese rincón que lo hace sentir cómodo, reflejando sentires, preferencias y razones del favoritismo del sitio más íntimos del hogar donde convive y se relaciona con su familia, o en el que, en algunos casos, desea estar sola o solo, con sus juguetes, sus dispositivos y/o otras pertenencias consideradas predilectas.

La creación de relatos y posterior narraciones sobre la vida cotidiana de cada niña y niño del Ciclo 1-3, en posteriores encuentros, donde manifestaron el transcurso de un el día de la semana común de sus vidas, fue otro de los elementos aprovechados en estos encuentros utilizando el Kamishibai, siendo un instrumento artístico, tratándose de un “Teatrillo”, o “Teatro de papel” como una forma de contar historias con ilustraciones en papel combinadas con textos, en el cada dibujo, la recreación de momentos vividos las 24 horas del día en un día común, desde el inicio del día en el contexto escolar hasta su fin en su hogar, en los que es posible analizar los vínculos que han construido las niñas y los niños con los seres que consideran más cercanos que, conectándolo con otras acciones genuinas que permite captar lazos.

De manera similar con la utilización el Cuadrograma o Cuadrorama, en el cual se ubican 4 escenas de las historias a relatar, en este caso, 4 de los momentos que consideran más importantes para ellas y ellos sucedidos en los contextos escolar y familiar, en el que los aprendices expresaron los recuerdos de los momentos más cruciales para ellas y ellos (por alguna razón los recuerda), como los momentos más significados vividos con la familia y/o con los compañeros del colegio, en el cada escena presenta cada momento importante para cada aprendiz. En cuanto a las proyecciones que tienen las niñas y los niños sobre los contextos familiar y escolar, comparándolo con otros entornos similares, se realizó una lectura de posturas de las niñas y los niños para lo cual se llevó a cabo una instalación artística de fotografías puestas en los Catalejos, de los que ellas y ellos mencionaron algunas ideas que han adquirido sobre la manera de vivir de las personas, siendo parte de una indagación vital sobre lo apropiado en las imágenes visualizadas.

Las experiencias anteriores y sus propiedades creativas, narrativas, visuales, corporales, son esencia de expresiones artísticas vivas, siendo éstas uno de los elementos del proceso investigativo

mediante la metodología A/r/tográfica, dada sus producciones artísticas en investigaciones educativas, invocando a las manifestaciones de situaciones en contextos escolares y familiares de donde surgen nuevas derivaciones de acciones artísticas generada por la contigüidad mediante el establecimiento de la relación de acontecimientos, intereses y necesidades del grupo acorde con las dinámicas analizadas y a las creaciones artísticas realizadas, las cuales pueden generar diferentes miradas, reflexiones, cuestionamientos y provocaciones. Estos elementos se reflejan en una creación final que recoge las experiencias, manifestaciones, posturas y resonancias en un formato de instalación dentro de las artes de acción donde se exponen las creaciones artísticas de las niñas y los niños y las imágenes visuales que las soportan.

Consideré importante realizar una actividad con las niñas y niños que se encuentran en el ciclo 1A, con una edad entre los 6 y 7 años, para enfocar su atención un poco más en el cuerpo, en su potencia, como medio y voz para manifestar diferentes experiencias y posturas frente a diversos estados; así que la primera planeación llevada a cabo con los infantes de Reggio Emilia, llamado “Body map”, se encaminó en el objetivo de motivar a las niñas y los niños en reconocer su cuerpo y observar la percepción que cada uno tienen de sí mismos, reconociendo el cuerpo como principio de expresión, de comunicación, como lenguaje, como contexto y materia a la que el artista da vida. Así que esta propuesta se dirigió hacia una mirada del cuerpo que posibilitó el acercamiento para poder observar a las niñas y los niños desde distintas dimensiones considerando los contextos escolares y familiares en los que habitan, así como sus creencias, ideologías, y posturas que construyen. Así que la actividad de profundización para este encuentro fue la invitación al grupo a dibujar la silueta de cada una y uno en papel con la ayuda de uno de sus compañeros, en la que posteriormente relacionaron con gráficas y dibujos con base en preguntas que me acercaran a una lectura de sus contextos familiares como: ¿Con quién vives?, ¿Dónde vives?, ¿Cuántos hermanos tienes?, ¿Tienes mascota?, ¿Cómo se llama?, a quienes no tienen mascota: ¿Te gustaría tener mascota?

De la misma manera, otras relaciones percibidas se hallan en la acción, lo cual implica movimientos, interacciones, exploraciones lúdica, decisiones, expresiones, las cuales no sólo son, mediante palabras, también son contextos, posturas del cuerpo, emociones, gestos, cualidades propias de las artes de acción; así como transformación constante haciendo parte de todo proceso de formación de cada sujeto y de la configuración de su subjetividad en un tiempo, espacio y

contexto gracias a experiencias de interacción con el medio, a la convivencia en grupos, a el análisis y reflexión, a la capacidad para leer al otro desde sus diferencias, así como el modo de narrar las experiencias vividas y manifestar de diferentes maneras la percepción que tienen del mundo que los rodea.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la A/r/tografía, no se enfoca en tratar de buscar y encontrar explicaciones específicas de situaciones coyunturales educativas, como buscar determinadas soluciones a problemáticas, éste método de investigación busca y pretende generar nuevas formas de análisis, interrogantes, conversaciones, plantear nuevas preguntas que se pueden generar de aquellas situaciones que se presenten y generan resonancias sobre las circunstancias que se generan en cualquier momento y espacio, como por ejemplo, una posible construcción de un puente entre situaciones que anteriormente se consideraban separados (p.e. la influencia que tiene el uso de dispositivos con la manera de relacionarse con la otra o el otro), en lugar de intentar encontrar respuestas concretas y demostraciones exactas. De manera que no intenta seguir procedimientos específicos o establecidos para llevar a cabo un proceso de investigación ni tampoco generar resultados específicos, reconociendo aquí su característica de apertura a diversas percepciones, aproximaciones y enfoques.

De manera que la IBA, y en especial la A/r/tografía, se presentó bastante conveniente para las investigaciones en el contexto educativo y familiar, percatando los intereses de las niñas y los niños mediante las expresiones artísticas, la trascendencia de sus dinámicas y de la importancia de su reconocimiento, además de la influencia que ejerce esta nueva mirada sobre las producciones artísticas de las niñas y los niños, observando, analizando detalladamente y dando cuenta de sus vivencias.

Reconociendo entonces que este estudio se apoyó en las artes vivas, práctica y la acción, específicamente, en las artes de acción, estuvo fuertemente vinculada con la investigación-acción, además hace parte de una transformación sobre la praxis formativa del docente, haciendo parte del mejoramiento también a los estudiantes, en sí a la comunidad educativa, incentivando la participación de las niñas y los niños no sólo para adquirir conocimiento del sentido de las artes de acción, sino también beneficiándose de sus cualidades. La participación fue un aspecto fundamental en este proyecto no sólo por la disposición activa y permanente de las chicas y chicos, sino además dada la característica activa del movimiento artístico, por algo es llamada “Artes de

acción”, pues “*Las prácticas investigativas no solo se añaden a la propia vida, sino que son la vida misma, (...), las prácticas de los educadores y las prácticas de los artistas se convierten en lugares de investigación, y ellos, a su vez, en investigadores*” (2013, p. 108, *La práctica de la a/r/tografía. Revista Educación y Pedagogía*, vol. 25, núm. 65-66). Este método de investigación se ajustó al proceso de este proyecto en cuanto a la indagación introspectiva del estudiante.

Finalmente, la investigación a/r/tográfica se fundamenta en su capacidad de despertar interés en nuevas y emocionales comprensiones de situaciones, de alguna circunstancia que se presente, incluso recurriendo a preguntas como: ¿Ha conseguido provocar o inducir nuevas comprensiones y sentidos sobre el tema que trata? ¿Ha conseguido que comprendamos de una forma nueva y diferente, de tal manera que ya no sea posible ignorar lo que hemos comprendido sobre el tema? (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 889), las cuales surgen finalmente de la exploración de las diversas posibles demostraciones visuales que presentan las diferentes especialidades artísticas (artes visuales, danza, instalaciones, música, novela, performance, teatro, vídeo, etc.). En esta caso, las comprensiones que se obtuvieron en esta investigación se enfoca en el uso frecuente de dispositivos tecnológicos, los cuales influyen en las dinámicas escolares (como medios para construir conocimiento) y familiares (como medio de entretenimiento); así como las percepciones que tiene las niñas y los niños sobre su cuerpo, cómo se vale de él para expresar sus sentires y posturas con sus amigos y familia, sin dejar a un lado las evocaciones que les genera tanto el contexto escolar como el familiar.

10 Comprensiones

Con todo el recorrido A/r/tográfico experimentado, expuesto, observado y analizado, percibiendo situaciones que se presentaron más a menudo, apoyándome en las instalaciones, performances, narraciones, creaciones genuinas de las niñas y los niños, así como las propias, haciendo parte también de diálogos, acciones y deliberaciones que fueron surgiendo naturalmente en el contexto escolar, pero que también involucró el contexto familiar, reflejado en las diversas acciones y dinámicas de los infantes, se puede inducir algunas comprensiones, análisis y reflexiones inicialmente, acerca de las “*Manifestaciones del cuerpo*”, en el que los aprendices se permitiendo expresiones con su cuerpo, los cuales se pueden percibir no sólo espontáneamente sino también con actividades propuestas como “Exploraciones del cuerpo” y las “Historias de las cicatrices”, continuando luego con una segunda comprensión reconocida como “*Percepciones*” que tienen los aprendices de su contexto familiar y escolar con ejercicios como “Body map: silueta del cuerpo”, “Teatro de papel: Kamishibai”, “El Cuandrorama” y “El lugar favorito de mi casa”, con los que es posible indagar percepciones que tiene cada uno del ambiente familiar y escolar; finalmente se incluye una tercera comprensión acerca de los medios de comunicación e interacción mediante los diversas pantallas de “*Dispositivos*” a los que tienen acceso las niñas y los niños (en el hogar y en el colegio) del Colegio Reggio Emilia y su trascendencia en su proceso de formación..

10.1 Manifestaciones del cuerpo

En una ocasión, Quinchi y Martín, estaban en una de sus frecuentes demostraciones de afecto manifestando su amistad, cariño y vínculo fraternal que crece cada vez más entre ellos, incluso entre varios compañeros del ciclo, percibiendo confianza y comodidad en sus expresiones corporales; el abrazo les duró hasta que una de sus compañeras, Maria Paz, relativamente nueva en el colegio, se detiene a observarlos fijamente, abre sus ojos y su boca, y dice: “Ayyyyyyyy”, luego voltea su mirada hacia mí, con expresión de susto o impresión; yo le pregunto: “¿*Qué pasó?*”, me responde, “*¡miralos como se abrazan... dos hombres!!*”, en tono bajito, a lo que le respondo, también en tono bajito: *¡Si!, ¿y qué pasa?, ellos son muy buenos amigos y se quieren mucho!*;

Maria Paz, se me queda mirando, no modula más, vuelve a observar a sus compañeros - los cuales se soltaron y dejaron de abrazar al escuchar la expresión de Maria Paz - y se vá!.

Analizando la percepción y el sentido que las niñas y los niños de la institución le dan a las manifestaciones del cuerpo y su relación con la formación como fuente de sentido, se puede decir que *“El cuerpo, en tanto que humano, es una construcción simbólica cargada de un sentido posible pendiente siempre de una nueva elaboración. Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores. Ahí reside el núcleo central del «trabajo simbólico»”* (Bárcena & Mélich, 2000: p. 60).

Es así como observo un elemento a favor en esta investigación frente al modo como el cuerpo, en particular en los más pequeños es un medio de comunicación donde se expresan de manera genuina y espontánea, esto se evidencia en su afecto y vínculo hacia la otra o el otro; los abrazos y otras acciones como el contacto físico, la caricia, la mirada, son frecuentes entre ellas y ellos y se puede percibir comodidad en sus interacciones durante el juego y el baile (el cual es frecuente en las presentaciones de las asambleas institucionales de las niñas y niños), la exploración del medio, la construcción de conocimiento, las manifestaciones de los diversos sentires y las posturas por medio de su cuerpo, elementos esenciales de las artes vivas tal como se puede observar en las fotos a continuación.



Urán, N. 2022, Sabaneta/ Aprendices Ciclo 1-3 celebrando con abrazos, el reconocimiento¹ ganado por Samuel por el “valor de la alegría“, primero en el teatro al aire libre y luego en su aula .



Urán, N, 2022, Sabaneta/ Aprendices en el parque de Reggio Emilia usando su cuerpo durante el juego.

¹ El reconocimiento es una distinción que se realiza los viernes de cada semana, se le otorga a una niña o niño por haber trabajado por el valor de la semana, el cual se anuncia los lunes para trabajarlo durante toda la semana y el día viernes se entrega este reconocimiento a un aprendiz de cada Ciclo con un diploma y un dulce o snak. En el diploma se relaciona el nombre del aprendiz y el valor que posee o por el que ha trabajado.



Urán, N, 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia consintiéndose con abrazos.



Urán, N, 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia, interactuando con su cuerpo como territorio.

Me asombra la calidez y el cariño que se expresan mutuamente las niñas y los niños, incluso después de un episodio de llanto y tristeza se ven sus amigos limpiando sus lágrimas, abrazándolo en grupo, consintiéndolo, hablándole y él se deja recibir todo ese afecto de sus amigos. Es en este tipo de momentos donde me pregunto, ¿por qué razón vamos perdiendo este tipo de manifestaciones tan cariñosas y alentadoras que posiblemente hacen parte del desarrollo de la capacidad resiliente y que al pasar el tiempo, siendo ya adultos dejamos de manifestar el amor y afecto que sentimos hacia el otro?, esto lo he percibido sobre todo entre el género masculino, por lo que también analizo y reflexiono sobre la influencia que ejerce la cultura en la construcción de la identidad del individuo, así como la postura que va adquiriendo el sujeto desde su infancia.

En sentido, se puede analizar no sólo como aprendemos e interiorizamos a habitar nuestro cuerpo, sino también el de la otra o el otro, pues el cuerpo también puede ser un contexto de territorio compartido en el momento que se interactúa con el otro físicamente permitiendo acceder a él o accediendo al cuerpo del otro con abrazos, caricias, juegos, de acuerdo a los vínculos establecidos y a las dinámicas sociales y personales.

Este tipo de situaciones es una de tantas oportunidades que podemos aprovechar (los maestros, artistas e investigadores), para incentivar y valorar las diversas manifestaciones del cuerpo y creaciones que se presentan en la vida cotidiana valiéndonos de demostraciones corporales, transformando las relaciones existentes en la actividad humana. Actividad humana que, como lo menciona David Le Breton (1990), *“sin la existencia de un cuerpo que proporciona un rostro, el hombre no existiría humanamente. Vivir es interpretar incesantemente el mundo desde propio cuerpo, a través de la simbólica que encarna, una simbólica que se construye en función de una tradición siempre abierta al cambio y a la novedad”*.

Exploración del cuerpo

A continuación, observamos en el contexto del cuerpo como los aprendices se acercan al otro de manera genuina, con respeto y sensibilidad, recorriendo el cuerpo de la otra o el otro con base a lo que conoce de su propio cuerpo, haciéndose una idea de lo que puede estar percibiendo de su pareja de acuerdo a lo que palpa con sus manos.



Urán, N, 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 1: Explorando con su cuerpo el cuerpo del otro, reconociendo su cuerpo como contexto, como territorio.



Urán, N, 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 2: Explorando con su cuerpo el cuerpo del otro, reconociendo su cuerpo como contexto, como territorio.



Urán, N, 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 3: explorando con su cuerpo el cuerpo del otro, reconociendo su cuerpo como contexto, como territorio.



Urán, N, 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 4: explorando con su cuerpo el cuerpo del otro, reconociendo su cuerpo como contexto, como territorio



Mojica², L., 2021/ Aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 5: Explorando con su cuerpo el cuerpo del otro, reconociendo su cuerpo como contexto, como territorio.

Durante este ejercicio de libre expresión del cuerpo en el que las niñas y los niños se eligieron sus parejas para ubicarse una al frente de la otra, donde una o uno de ellos con los ojos cubiertos con un cubreojos, tocó los bordes del cuerpo de su pareja para tratar de reconocer la postura en la que se encontraban, leyéndola con el tacto para posteriormente tratar de imitarla o imitarlo lo más parecido posible. Algunas sensaciones que tuvieron ellas y ellos, fueron:

¿Qué fue lo que más te gustó?:

Sofía: Me encantó hacer las poses con los ojos cerrados.

Quichi: cuando Martín me lo estaba haciendo!, qué fue lo que más te gustó (Quinchi preguntándole a Martín)... **Martín:** Y a mi lo que más me gustó fue cuando Quinchi hizo esa pose toda difícil!

Alejo: profeeee!!, que Salvador... no le entendí cuando estaba haciendo la pose de gallina.

Miguel: A mi me gustó mucho Cristo como se equivocó de cómo yo hacía las poses... jajajaj,, me morí de la risa.

Maria Paz: ¡A mi lo que me gustó fue sentir el trato queee... que pude lograr!

¿Cómo se sintieron?

Rochi: Muy rara... me sentí muy rara.. eheheh... tocando a ella, y ella en un momento se agachó y yo casi que me voy para adelante... y lo que más me gustó es que... es que cuando a uno le tapan los ojos le da a uno ansiedad.

² Luis Mojica, tutor cooperador, director de grupo de los aprendices del Ciclo 1-3

Antonia: Me sentí muy bien, me sentí muy rara y... ya!

Martín: Super bien, super divertido.

Encontré en esta acción un ejercicio interesante con las niñas y los niños, querían continuar con el ejercicio, por lo que se tomó mucho más tiempo de lo esperado, reflejando el interés y la sensación de bienestar con esta actividad; al preguntarles ¿Qué fue lo que más les gustó? y escuchar sus respuestas de disfrute y reconocimiento del cuerpo mediante la exploración de nuevas poses que en términos artográficos tiene relación con la reverberación, dado que ellas y ellos indagan, comparan y descubren su cuerpo de forma activa a través del cuerpo del otro, ya que las reverberaciones “*retratan el movimiento que existe entre tantas conexiones, representan la tensión y el impulso para conectar, construir, co-laborar*”, (Marín-Viadel y Roldán, 2017, p.144), uno de los elementos de la investigación artográfica, así como el exceso, caracterizado por “*dar pie a mirar lo que otros han desechado, ignorado o descartado*”, se precisa en estas manifestaciones del cuerpo en la manera de acercarse genuinamente hacia el cuerpo del otro, rodeando con los brazos, a veces también con las piernas el cuerpo de su compañera o compañero, con fuerza, con cariño, con ganas, con felicidad, con sentimiento, con comodidad, con alegría de manera duradera expresando el fuerte vínculo que existe entre ellas y ellos, actitud que se va desvanecido entre algunos, o más bien muchos seres humanos, sobre todo a medida que se va llegando a la adultez.

Observando algunas posturas de las niñas y los niños en el transcurso de esta acción performática, se percibe, en la mayoría de ellas y ellos, confianza y tranquilidad al ser tocados en el marco de su cuerpo, y de la misma manera, al intercambiar los papeles, tocar a sus compañeras o compañeros, evidenciando disponibilidad, curiosidad, diversión, agrado e incluso activaciones durante la realización de ejercicio, evidenciándose en sus reacciones, sus expresiones y la manera en la que cada una y uno siente a la otra y al otro, desde su individualidad y de cómo influye la manera accionar, de tomar postura frente a lo que acontece en los contextos donde se mueve, en la que se relaciona consigo mismo y con el mundo que las y los rodea.

Las niñas y los niños reflejaron comodidad durante la exploración del entorno del cuerpo de la otra o el otro y viceversa, reconociendo el lugar donde podría estar ubicado las partes del cuerpo de su compañera o compañero de acuerdo al conocimiento del suyo, percatándose de realizar la exploración con cautela y respeto.

Unos pocos sintieron cosquillas y, como caso excepcional, Salvador, prefería evitar el contacto físico de su pareja; manifestaba a Alejandro que no lo tocara tanto, así que se alejaba, y más bien, recurrió a ruidos llegando a hacer un sonido (p.e. el de una gallina), como pista al otro para tratar de imitar su pose; sin embargo, en general el lenguaje del cuerpo en éstos aprendices está muy activo y receptivo a la interacción y a la comunicación, concientizándolo como herramienta de exploración, expresión y construcción de conocimiento, como se citó en el texto de Bárcena & Mélich en su texto “El aprendizaje simbólico del cuerpo”:

“El yo está corporeizado (Giddens, 1997). La toma de conciencia de las propiedades y de la forma del cuerpo se encuentra en el origen mismo de las primeras exploraciones del mundo por parte del niño. A través de ellas, el niño aprende los rasgos de los objetos y de las demás personas. Y es en tales exploraciones donde aprende también la diferencia entre los cuerpos. Gracias a este conocimiento, se conoce a sí mismo, adquiere conciencia de su yo. Por eso, la autoconciencia surge de la diferenciación corporal, del hecho de que existen diversos cuerpos aparte del suyo.” (Citado en “El aprendizaje simbólico del cuerpo” por Bárcena & Mélich, 2000: p. 65).

El cuerpo no solamente expresa, sino que además refleja las experiencias, manifiesta las historias que dejan huellas en él, consecuencia de aquella vivencia, que en el momento pudo causar dolor y sufrimiento y que con el tiempo, ya sanado deja una transformación y recuerdo del que se aprende. Así que las historias de las cicatrices corporales de las niñas y los niños hacen una lectura de los contextos donde se llevan a cabo estos acontecimientos. Los aprendices compartieron generosamente la “Historia de sus cicatrices”, relacionadas a continuación.

Historias de sus cicatrices

¿Qué es una cicatriz?

- *Salomé: Es una marca de alguien que se aporrió.*

Artógrafa: ¿Tu tienes alguna cicatriz?, ¿Cuál es la historia de la cicatriz?

(pregunta para cada una y uno)

- *Sarah: tengo una aquí en la mano, porque yo estaba por allá en el parque y por accidente se me abrió aquí.*

Artógrafa: ¿Así como así?

Sarah: ajá

Artógrafa: ¿te golpeaste con algo?

Sarah: sí, me golpié con un ladrillo, me raspé y se me abrió aquí.

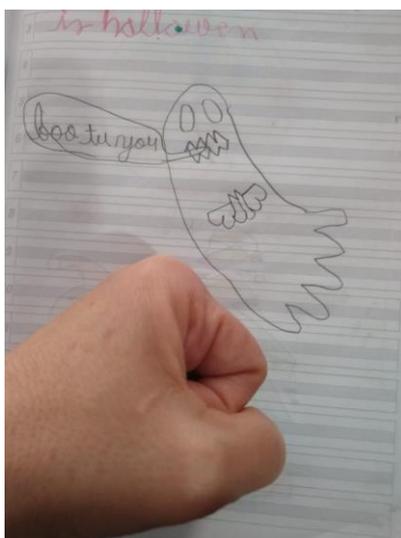
Amelia: Eso, eso no es grave!

Artógrafa: Pero deja cicatrices, ¿Tienes alguna otra cicatriz Sarah?

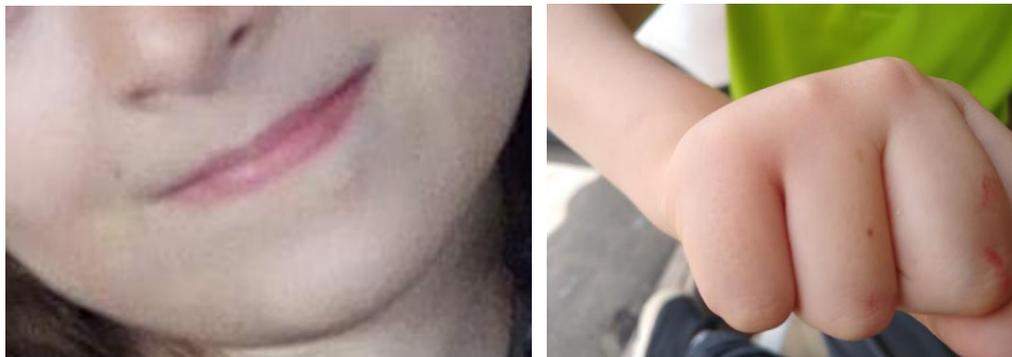
Sarah: ¿esto es un lunar, así que no!

- *Amelia: estaba jugando cogiendo una foto que me recordaba mucho a mi hermano y a mi hermana, pues!, dijo, a mi hermano, entonces yo la estaba buscando y en un cajoncito había una punta mera rajo y me enterré compleeeeta en la pierna, se me enterró en el hueso también.*
- *Violeta: a mi emi a, a chola, ti tato ahí? (no le alcanzo a entender, por su condición).*

Artógrafa: A mí lo que pasó es que yo, cuando estaba más pequeñas, de 10 años, estaba jugando chucha cogida, y salí corriendo rápido para que no me alcanzaran, pasé entre dos carros parqueados rápido para esconderme y que no me vieran, pero me golpeé la mano en uno de ellos, sentí mucho dolor pero sólo me concentré en que no me cogieran, entonces me escondí, luego miré mi mano y ahí fue cuando vi la sangre y el cuerito levantado en mi mano (mostrando la mano izquierda y señalando la cicatriz entre el dedo pulgar y el índice). Mi hermano tiene una cicatriz en la rodilla.



Urán, N., 2021/ Cicatrices de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Marcas del cuerpo: en la mano cerca al dedo pulgar, en la espinilla, en el brazo.



Urán, N., 2021/ Cicatrices de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Marcas del cuerpo: en la cumbamba, en los dedos de la mano.



Urán, N., 2021/ Cicatrices de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Marcas del cuerpo: en las rodillas y piernas.

- *Violeta: tu enano e tachó, no e tachó etacho nenaitó, (no le entiendo mucho a Violeta, parece ser que dice: “Tu hermano se cayó, se cayó tu hermanito”, le respondo: “Sí”.*
- *Luciana correa: (cicatriz en el pie) Yo estaba con una guitarra que tenía unos chucitos por los lados, ¿cierto?, entonces yo me paré por encima de la guitarra y me rajé, me paré encima de los chuzos y me rajé.*

- *Amelia:* (segunda historia de otra cicatriz en la mano pulgar) *yo estaba lavando una lata porque un tía mía me dijo y se me enterró esa cosita que, chiquita!, que lo que uno destapa la cerveza!, se me enterró ahí.*
- *Salomé:* (mostrando su cicatriz del brazo derecho) *Cuando yo era chiquita, cuando era de 5 años yo estudiaba en Cantabria, ¿cierto?, entonces yo estaba... ahí hay una loma, ¿cierto?, yo estaba bajando por la loma del carro, yo estaba jugando, yo tenía una mejor amiguita que era super bonita que se llamaba Emili, entonces me rodé, me fuí rodando y me dí contra un árbol y se me rajó la mano.*
- *Luciana Ossa:* (cicatriz en la espinilla del pie izquierdo) *yo estaba en San Andrés en la piscina, estaba subiendo las escalas y me aporrié aquí y me corte, también me salió sangre, me quité como un poquito del cuero y, y, y, estaba subiendo tan afanada para un jacuzzi que me gustaba.*
- *Luciana Correa:* *yo, mi gatica estaba ahí, ¡cierto!, yo tenía como 3 años, ¡así como grande!, ¡estaba grande!, ¡entonces yo cogí a mi gatica y me aruñó acá!* (señalando el brazo izquierdo).

Artógrafa: ¿Rochi, tu tienes cicatrices?

- *Rochi:* *creo que tengo una en la espalda, pero, pero ¡ve!, acá, (señalando en el pecho), Eh, me pegué con, eh he, casi que me entierro un cuchillo.*
- *Isaac:* *Esta, estaba jugando con mi perrito, se me lanzó y me mordió, y esta me caí en la bici y me salió sangre, ¡pero ya!, eso fue hace muuuuuucho tiempo.*
- *Amelia:* (tercera historia sobre otra cicatriz en la cumbamba), *me di con una madera, con una punta de madera, se me enterró cooompleta y me sangró mucho.*

Las cicatrices no sólo tienen historias como anécdotas³ de accidentes, experiencias y aprendizajes, también reflejan emociones, describe contextos cuando se mencionan el lugar donde ocurrieron los hechos, con quienes se encontraban, qué estaban haciendo, en qué parte del cuerpo quedó la cicatriz y por qué, de esta manera es posible analizar la manera en cómo la niña y el niño

³ Algunas niñas y niños mostraron sus cicatrices, otras y otros sólo contaron sus historias sobre ellas. Violeta, a quien cuesta un poco entenderle por su condición de desarrollo de lenguaje en proceso, sólo mostró sus cicatrices de los dedos de sus manos.

percibe el duelo en el cuerpo, sus reacciones frente a él, así como la percepción que tienen sobre una marca en su cuerpo debido a una experiencia generalmente de un acontecimiento elegido por ellas y ellos relacionándolo con un antes, un durante y un después de los hechos; sin embargo ninguno mencionó cómo sanó su herida, pero lo que más recalcan es el momento de la acción, la cual fue, en su mayoría, un momento de juego y actividad de diversión en el que ocurrieron hechos inesperados.

“ahí están los cuerpos de aquellos a quienes pretendemos enseñar y formar: cuerpos marcados por sus propias señales (piercings, tatuajes, cortes, etc.), marcas variadísimas que hacen del cuerpo un territorio marcado por sus propias fronteras, cuerpos, en definitiva, que en su máxima visibilidad, parecen responder a una estética de la presencia en la que el cuerpo, en su ocultación tras esas marcas, al mismo tiempo aparece ante los demás y desaparece (Bárcena, 2003, “El lenguaje del cuerpo Políticas y poéticas del cuerpo en educación”, p. 23)

Del mismo modo, las historias de las cicatrices, las cuales dejan una huella tanto físicas como emocionales -por el dolor, miedo, incertidumbre que puede generar una herida, su aspecto, su sangrado-, de las vivencias reales de las niñas y niños de los que quedan un recuerdo imborrable de sus juegos, de los lugares, personajes y otras cuestiones de las que pudieron tener algún aprendizaje de acuerdo al impacto que les generó en ellas y ellos y cómo pueden cambiar sus dinámicas por hechos imprevistos, de algo que se pensó finalizar de una manera pero terminó de otra, percibiendo también, en algunos, cambios en su cuerpo y en sus posturas, como algo bueno para unos, no tan bueno para otros e insignificante para el resto.

Con todo lo anterior, se puede evidenciar una conciencia que tienen las niñas y los niños sobre el aspecto simbólico del cuerpo, medio primordial de expresión de las artes de acción y su relación con el espíritu, esencia de la razón y la conciencia, forjando puntos de vista críticos frente a las construcciones sociales del cuerpo, así como las marcas corporales, reflejando experiencias vividas sobre algún hecho del que marca y queda en la piel de forma permanente, para siempre, después de cerrarse una herida que se cerró y terminó sanando, así .que se modifica y lo reafirma como territorio, como territorio del sujeto desenvuelto en el medio social: *“fuente de placer en el proceso de autoafirmación y, al mismo tiempo, una toma de distancia con respecto al contexto*

social. *Es como si el cuerpo fuese vivido con un sentimiento de insuficiencia que se traduciría en un deseo permanente de romper los propios límites del cuerpo*” (Bárcena, 2003, p. 44).

10.2 Dispositivos

Trayendo a colación las situaciones percibidas sobre el uso permanente de los diferentes dispositivos por las niñas y niños que asisten al colegio Reggio Emilia, los cuales generalmente los manejan con mayor frecuencia en los contextos familiares ya que llegan por lo regular a sus hogares finalizando la jornada del ambiente escolar, a realizar generalmente las mismas actividades, las cuales son jugar videojuegos, ver televisión, ver o realizar videos en el celular, jugar en el Nintendo Switch o Xbox o jugar en el Ipad e incluso realizar videos, como se mencionó anteriormente.

De manera que el acceso a las pantallas de los diversos dispositivos a los que tienen entrada los aprendices de la institución, se evidencia en sus hogares, siendo éstos, al parecer, su mayor pasatiempo, contando con Tablet, Ipad, Nintendo, computador portátil, celular, TV Smart, entre otros dispositivos y ser partícipes de diversos videojuegos de manera eventual o en tiempo real en juegos colectivos con los que se presenta la posibilidad de interactuar con otros jugadores en línea ubicados en cualquier parte del mundo (como Roblox, Among Us), u otros juegos individuales a los que pueden ingresar en cualquier momento (Minecraft), sin dejar de mencionar que algunos cuentan con canales en Youtube, plataforma bastante popular en la que se comparten videos de diversos temas, el cual se alimenta de seguidores.



Jaramillo, M⁴, 2021, uso de dispositivos de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.



Urán, N., 2022, uso de dispositivos de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

Es importante señalar que las pantallas, especialmente los videojuegos, están haciendo parte de la vida cotidiana de la mayoría de las niñas y los niños desde temprana edad, dado a que tienen acceso a ellos no sólo en el contexto familiar, sino también en el entorno escolar (donde los padres señalan la necesidad y deseo de comunicarse con sus hijas y/o hijos), no sólo porque durante algunos espacios de clases lo requieren como instrumento de investigación y realización de ejercicios en plataformas educativas como *Progentis* (planteada como solución en la nube, desarrollada con neurofeedback, argumentando su creación en la importancia de pasar del conocimiento a las destreza) y *Khan Academy* (ofrece diversos ejercicios de práctica, videos instructivos y un panel de aprendizaje personalizado que permite a los aprendices de diferentes ciclos, aprender a su propio ritmo, en cualquier espacio de la institución) solicitados y suministrados por el colegio, sino además, en el transcurso de los espacios y tiempos de descanso o recreo, ya que algunos de los que no cargan éstos dispositivos a la institución se dirigen al espacio

⁴ Imágenes tomadas y compartidas por la tutora Maria de Mar Jaramillo

donde se encuentran los PC's, o buscan la posibilidad de pedir prestado el celular a los tutores u a otros aprendices de ciclos más avanzados.

El consumo y manejo de éstos dispositivos va en aumento y se disponen como herramienta facilitadora de entretenimiento y vigilancia, así como para premiar a algunas niñas y niños como incentivo por su “buen comportamiento”, dando cuenta de esto después de escuchar los comentarios de Miguel, mencionando: *“Profe!, el fin de semana me compran mi nueva consola de juegos que se llama Nintendo Switch OLED, la nueva generación, Samu y yo vamos a poder jugar juntos, porque me ha ido muy bien en el colegio”*, Las niñas, los niños y los adolescentes que cuentan con acceso a uno o más equipos tecnológicos, especialmente en los hogares, “viven” en el ambiente digital y en las redes, en las que constituyen vínculos, juegan, colaboran, estudian, participan políticamente y conciben movimientos que constituyen formas diferentes de expresión, incluso creaciones artísticas, ya que con el uso de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la interacción, se posibilitan los medios de producción audiovisual.

Recordando una ocasión durante la dinámica del dibujo y socialización sobre el lugar favorito de la casa, Miguel Ángel lo describió: *“La parte favorita de mi casa es la sala de cine porque puedo ver películas, Netflix, puedo jugar muchos juegos con el X-box.”*. En el mismo ejercicio, de la misma manera, expresó Samuel Álvarez: *“La parte favorita de mi casa es mi habitación porque puedo jugar computador sólo o con mi hermano, yo vivo con mi hermano y jugamos y peleamos por el computador”*, e Isaac Acosta con: *“La parte favorita de mi casa es mi habitación porque tengo un Play 4”*, se evidencia un acceso fácil a las tecnologías informáticas, fomentando una formación previa en el manejo del lenguaje audiovisual de las niñas y los niños mediante la creación audiovisual de estructuras y conceptos desarrollados en los contextos donde ellas y ellos se desenvuelven, mediante la creación de videos, siendo conveniente dado que:

“El sistema audiovisual de símbolos y percepciones es imprescindible para la plena expresión de la mente humana; la cultura audiovisual ha superado la influencia de la comunicación escrita en el alma y en los corazones de la mayoría de la gente, haciendo de los medios de comunicación, y sobre todo los medios audiovisuales de nuestra cultura, el material básico de los procesos de comunicación”. (Manuel Castells, 1999. p. 398-407), citado por Valseca en su texto *Creación audiovisual en contextos educativos situados en*

barrios periféricos de Granada y Tegucigalpa: A/r/tografía Social e inclusión Juvenil. p. 510).



Urán, N., 2022, Uso de dispositivos de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia, en su tiempo de realizar Progentis

Reconociendo además la realidad y trascendencia de la cultura digital en expresiones artísticas, mediante la creación y presentación de ideas visuales siendo parte fundamental de la metodología A/r/tográfica visual “como instrumento y técnica visual de investigación (...) para estas metodologías las imágenes visuales son elementos fundamentales tanto del proceso de investigación como de los resultados” (Marín & Roldán, 2017) donde lo visual representa las ideas y las imágenes relacionan contextos, conceptos e interpretaciones. Por consiguiente:

“Cualquier usuario de un dispositivo móvil entiende las imágenes, sean del tipo que sean. Con ellas registramos acontecimientos de todo tipo, convirtiéndose en una forma de conocimiento, que configura nuestro concepto del mundo. Pensar con imágenes, especialmente con imágenes audiovisuales, implica desarrollar todo tipo de estructuras visuales dialógicas”. (Roldán, 2017, p. 182)

De allí la importancia de reconocer que nos encontramos en una era digital donde éstos dispositivos electrónicos que ya están al alcance de la mayoría de las personas, son la principal herramienta de acción en la que se encuentran inmersas las niñas, los niños y los adolescentes, incluso los adultos; por consiguiente, se generan cuestionamientos y reflexiones sobre el manejo “apropiado” que se le puede dar a las pantallas, sobre todo, en este caso, a los mecanismos que proveen opción de videos y videojuegos, siendo el juego y la acción las actividades primordiales de las chicas y chicos, pues además de entretenimiento y producción visual, durante la acción en los juegos, se involucran de una manera que llegan a generar emociones como felicidad, preocupación, enojo, frustración, sacándolos un poco de su realidad para entrar en otras, incluso *“Los videojuegos nos permiten imaginar mundos posibles, “vivir” en ellos transitoriamente, y nutrir nuestra caja de herramientas a partir de estrategias simbólicas y experimentales que pueden favorecer el desarrollo de nuestras mentes”* (Magio, 2012, p. 5. “La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología”).

De manera que, planteando otras formas de utilizarlo, desde hace algunos años se viene pensando y proponiendo un “aprovechamiento” y disposición de las características de manejo de este tipo de tecnología, aclarando que no se trata de una justificación y promoción de consumo excesivo de aplicaciones tecnológicas, sino más bien, suscitar un empleo más formativo de dichos dispositivos que de alguna manera han modificado las dinámicas sociales, económicas, laborales, políticas y culturales del hombre, así como los medios y formas de los procesos de construcción de conocimiento como se menciona en la revista colaborativa internacional, Revista E-Ducadores del Mundo (Buenos Aires, Argentina):

“Muchos videojuegos también se vinculan con otras piezas narrativas como películas, series, comics y libros para constituir historias transmedia, que se relatan y viven en diversos medios y plataformas, y que convocan a ser partícipes de estas historias, atravesando mundos imaginarios y configurando sus propios personajes, a la vez que construyen valiosos aprendizajes vinculados a las más diversas temáticas y habilidades” (Mayo 2018).



Urán, N., 2022, Uso de dispositivos de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia, en su tiempo de realizar Progentis y Khan Academy

Se puede señalar además que las aplicaciones de los videojuegos brindan posibilidades de exploración y experimentación de diferentes situaciones que les permite a las niñas y a los niños enfrentar simulacros de experiencias concretas que se pueden presentar en la vida real, en las que tendrán que tomar decisiones basadas en sus posturas, adquiridas en el proceso de formación y configuración de subjetividad obtenida hasta el momento de su vida, y, en como toda vida, no puede formular unas vivencias y acciones anticipadamente, sino que se va construyendo a medida que se es, se existe, se actúa, en el encuentro en el otro y con lo otro, atendiendo a la realidad social, coyunturas claves que determinan las artes de acción. Así que se puede inferir que los videojuegos “ofrecen oportunidades para la experimentación en situaciones de conflicto permite a los/las estudiantes aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con los/as otros/as, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones en las que aceptamos riesgos como parte del diario vivir. Constituyen un ambiente “seguro” para poder poner a prueba hipótesis y prácticas de acciones arriesgadas como, por ejemplo, el salvamento de vidas en situaciones de catástrofe ambientales, una amenaza nuclear, o el futuro del planeta”. (Revista E-Ducadores del Mundo, Argentina, 2018).

De modo que, como se menciona en el artículo “Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias” (2018), desde un principio pedagógico, investigativo y artístico, el uso de dispositivos se puede llevar a cabo mediante las vivencias que en el momentos pueden ser ilusorias pero con un reflejo de la realidad que se vincula con una pedagogía de la

problematización que apunta a hacer parte de la transformación de realidades con la toma de decisiones y posturas frente a cuestiones que se corresponden con a cada contexto:

“Los videojuegos “serios” son aquellos que se conciben para educar, capacitar, entrenar e informar. Ofrecen un marco para pensar las realidades a partir de escenarios ficticios o simulados y de proponer a los/as estudiantes el involucramiento en una historia asumiendo un rol determinado en ella, que implica resolver situaciones y/o cumplir misiones. Esto resulta potente en cuanto los saberes a aprender se contextualizan en una situación con criterios de realidad, que integran diversos tipos de conocimientos para dar respuestas de un modo complejo a medida que se interactúa con el juego. En este sentido, decimos que se hacen visibles posibles escenarios de uso de ese conocimiento, dando sentido a esos aprendizajes que se construyen. Aprovechando sus características lúdicas ponen, por tanto, de manifiesto modos de abordajes complejos a contenidos específicos”.

10.3 Percepciones

A continuación, se presentan algunas de las creaciones artísticas producidas por las niñas y niños que pueden dar cuenta sus las percepciones de los contextos escolar y familiar, en esta ocasión, mediado por las narraciones de la “Silueta del cuerpo”, “El Teatro del papel:24 horas del día”, “El Cuadrorama” y “El Lugar favorito de mi casa”, de los que inicialmente se relacionarán los diálogos genuinos surgidos en estos ejercicios para posteriormente llevar a cabo análisis de los mismos.

Body map: silueta del cuerpo.

Acudiendo al formato performático, elemento de las artes de acción, se les propuso realizar a las niñas y los niños realizar el delineado de la silueta de su cuerpo de las que se pudo leer, escuchar y reconocer diferentes dinámicas del contexto familiar, en cuanto al número de integrantes de la familia, incluyendo las mascotas, dando cuenta que la mayoría vive con ambos padres y con sus mascotas con las cuales comparten juegos y experiencias; el dibujo de la silueta de cada una y uno en el papel con la ayuda de uno de sus compañeros, se relacionaron con gráficas y dibujos con

base en preguntas que me acercaran a una lectura de sus contextos familiares como: ¿Con quién vives?, ¿Dónde vives?, ¿Cuántos hermanos tienes?, ¿Tienes mascota?, ¿Cómo se llama?, a quienes no tienen mascota: ¿Te gustaría tener mascota? Para posteriormente socializarlas. En ellas, los aprendices relacionaron y socializaron en el dibujo su percepción sobre sí mismo y su papel en el ambiente parental de la siguiente manera.



Urán, N. y Jaramillo, M., 2021, Realización de la Silueta del cuerpo por parte de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

Sus historias para análisis del contexto familiar fueron las siguientes:

- *Hola yo me llamo Rosario...eh... yo dibujé, yo hice, mi suelta con una guitarra, le hice brackets.. he!, mi gatica se llama Greta y... ¡es más o menos así! (Muestra el dibujo de gatita), eh, mi mamá se llama Juanita... eh, si Juanita, sí!, mi papá se llama Santiago, mi hermana se llama Emiliana, mi hermanito bebé se llama Juan Martín.*

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?

Rochi: son los pies

Practicante Nathalia: ¿Y Cuál es la historia de tu nombre, por qué te llamaron Rosario?

Rochi: Por que fueron a una misa en la que, que decía que como algo de la rosa, entonces, pues... yo no tengo historia sino que estoy inventando, jeje, , eh, entonces, yo ya casi iba a nacer, entonces eheheh, yo ya casi iba a nacer, entonces me pusieron Rosario.

- *Hola, me llamo Sarah, Amelia me hizo esta silueta, y yo siempre he querido tener una gatita y llamarla Tata, vivo con mi papá y con mi mamá, la historia que me pusieron el nombre, creo que fue el primer que a ellos se les ocurría.*

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?

Rochi: ehehe, los ojos.

- *Hola, me llamo Isaac, pero me dicen Quinchi y este soy yo (señalando el dibujo de la silueta) pero de modo chiflado, vivo con mi mamá... tengo una conejita, se llama Vainilla, tengo unas plantas y... mmm...*

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?

Quinchi: la parte del cuerpo que más me gusta es la barrigaaaa.

Practicante Nathalia: ¿Y Cuál es la historia de tu nombre?

Quinchi: que, mis más papás... si yo salía una niña me llamaban Juanita y si salía un niño me llamaban Juanito, pero después, le dieron una idea, le dijeron que Isaac, nombre mítico... que es el hijo de Dios, entonces me quisieron poner Isaac... yyy, listo!

- *Hola! Yo me llamo Migue, y... ¡éste soy yo! (señalando el dibujo de la silueta), -Cristobital: en modo enojado-, pero en modo chiflado -Cristobital: No!, en modo enojado)-, miren!.. ésta silueta la hizo Cristobital!, ¡jeste señorito!!... miren!, que no se le ven los pies!, esta es mi gatita, se llama princesa pero a mi gustaría decirle “Peter” porque si yo le diría*

Peter, pero mis papás!!, porque es una mujer! y entonces, es que a mi gusta decirle a mi gatita con un nombre de hombre...

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?

Miguel: Los ojos.

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la historia de tu nombre?

Miguel: Yo qué sé!... Ah si ya sé, ya sé, porque mi papá quería que me pusiera Lau, como él, (señala a uno de sus compañeros), entonces mi mamá dijo "Migue", mi papá estuvo de acuerdo y... y entonces... creo que fue algo así, pero bueno, siento algo pero algo pero no sé cómo decir!.

- *Yo me llamo Samuel Álvarez, y... a mi me gusta esta Pijama, (señalando el dibujo de la silueta), mi perra es Canela, la que tienes mis abuelos "Peter", mi mamá, mi papá, mis hermano, mi hermana, (señalando el dibujo de cada uno) la parte que más me gusta es la mano.*

Practicante Nathalia: ¿Y Cuál es la historia de tu nombre?

Samuel: Mmmmm, vieron que, que yo iba a ser peludo y me pusieron Samuel porque decían las letras en mi cabello, Adiooos!

- *Ehehe!, yo soy Martín, vivo con mi papá, con mi mamá, con mis hermanitos, no tengo mascota*

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?

Martín: La mano

Practicante Nathalia: ¿Y cuál es la historia de tu nombre?

Martín: No sé!,

Practicante Nathalia: ¿Y cuál crees que es la historia de tu nombre?

Martín: Eheheh... mmmm. no sé.

- *Yo me llamo Amelia, eheheh, profe que más?*

Practicante Nathalia: ¿Cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?

Amelia: la parte del cuerpo que más me gusta es la cabeza, ¡la carita!, y... yo vivo con mi papá, mi mamá, mi hermanita, mi perrita que se llama Orión, pero de nombre le puse "Lorena", este es el gatico de una tía mía y se llama... yo le puse, bueno, mi tía le puso Diamante.

Practicante Nathalia: ¿Y Cuál es la historia de tu nombre?

Amelia: eh!, la historia de mi nombre!, ehehe!, como cuando yo nació mi hermana estaba en la casa, y entonces, cuando yo nació, la niñera de mi hermana estaba cuidando a mi hermana, y entonces ellos dijeron que, que empezara con la letra de “A”, entonces me pusieron Amelia!.



Urán, N., 2022, Exposición de las siluetas realizadas por los aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia, relacionando con quien viven e interactúan.



Urán, N., 2022, Imagen de siluetas realizadas por los aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia..



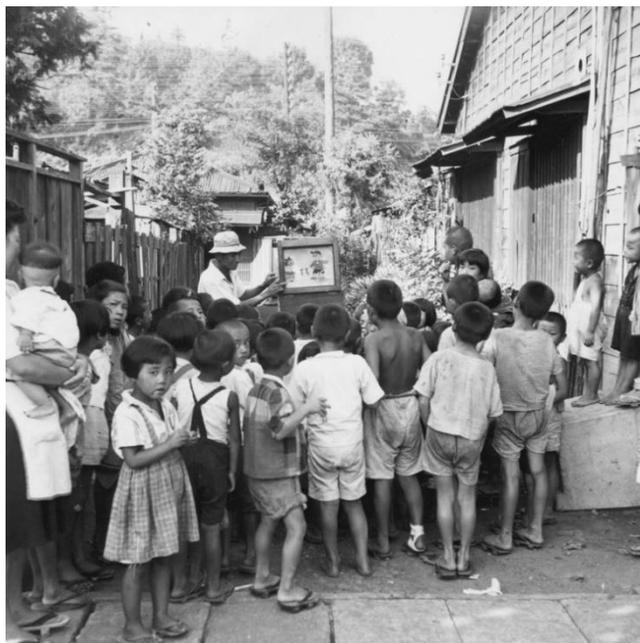
Urán, N., 2022, Imagen de siluetas realizadas por los aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia..

Éstas lecturas de sus siluetas e historias, y la de sus nombres, siendo una actividad performática, permite leer algunos aspectos del contexto familiar, en cuanto a las personas con las que viven; la mayoría de las niñas y niños viven con ambos padres, algunos tiene hermanas y hermanos; muchas y muchos cuentan con perro y/o gatos, los cuales tienen un papel importante en sus vidas, pues hacen anotaciones adicionales sobre sus mascotas, con los que juegan y pasan el tiempo; también se puede percibir de la participación de otros familiares y amigos con los que interactúa en sus vidas, así como las creencias e ideas que influyeron en la elección de los nombres de cada una y uno; así como la percepción que tienen las niñas y niños de su cuerpo como medio de expresión y de aprendizaje, de locomoción, incluso de la percepción física y estética que tienen de sus cuerpos y de las otras y otros según sus cosmovisiones, la cuál no tiene un enfoque estético sino más bien funcional, generando aperturas a nuevos diálogos de las utilidades del cuerpo como medio de expresión de posturas, emociones, pensamientos y opiniones no sólo sobre la percepción de su cuerpo como medio para jugar y divertirse en lugar de preocuparse por su estética; también en la lectura que realizan acerca de la integración de la familia con papá, mamá, hermanas y hermanos, como núcleo familiar, Algunos siendo hijos únicos, conviviendo con mamá y papá. Es estos contextos familiares se puede reconocer la unión, en su mayoría, de ambos padres conviviendo en la misma casa con los infantes.

El teatro de papel, Kamishibai: “24 horas al día de mi vida”

Para empezar, es conveniente mencionar la trascendencia del Kamishibai, cuyo nombre se refiere y significa «teatro de papel», es una forma centenaria de contar historias reales o imaginarias, que posee un componente visual muy significativo, elemento esencial que hace parte de la metodología elegida para esta investigación: A/r/tografía, que además incentiva al lenguaje oral. Es considerado patrimonio de la cultura oriental, ya que nació en los barrios más populares y concurridos de Tokio, Japón alrededor de los años 20, inicialmente utilizado por un vendedor de dulces ambulante que se desplazaba en bicicleta de pueblo en pueblo, llegando a éstos haciendo ruido con la campanita de su bicicleta, atrayendo e invitando a las niñas y niños a acercarse y escucharlo narrar historias en esta maleta de madera tan peculiar, ayudado de ilustraciones. El kamishibai, se originó entonces *como consecuencia de la depresión de los años 30, miles de*

desempleados estaban en las esquinas de las calles con su teatrillo portátil, láminas de kamishibai y dulces para vender como un medio de sacar dinero para sobrevivir. Este fue el origen del kamishibai “callejero”. Después de la II Guerra Mundial se estima que cincuenta mil presentadores de kamishibai estaban trabajando en las esquinas de las calles de Japón. (Almada, C., 2005, p. 154, La magia del kamishibai).



<https://electrodealpro.com/learn-about-kamishibais-age-old-street-storytelling-culture-the-premise-of-the-first-manga-authors-in-japan-8-minutes-to-read/>

En la actualidad, el kamishibai es aprovechado por diferentes instituciones educativas y otros espacios donde las niñas y los niños disfrutan este modo encantador y “novedoso” para ellas y ellos, de contar historias, atrapándolos en un instante de ilusión, atención y escucha, Además el deseo de explorarlo y disfrutarlo, creando y narrando sus historias.



Urán, N., 2022, Imagen Kamishibai o Teatro de papel.

Así que le presenté a las niñas y niños del Colegio Reggio Emilia, un kamishibai, con las ilustraciones de un cuento llamado “El Mago de los Colores”, de Arnold Robert, el cual les despertó curiosidad, se acercaron a observarlo, intentaron abrirlo, voltearlo, preguntando: “*¿Qué es eso profe?, muestre, ¡yo veo! una maleta?... ya sé... es una ventana, una ventana, una ventana... no, una puerta, una casa de muñecas... un juguete, qué es ? profe, qué es?... una cosa para meter un tesoro de piratas... una maleta para guardar papeles...*”. Lo ubiqué en una de las mesas, se acercaron inmediatamente, empezaron a observarlo, ... *hay un dibujo*. Empecé a contarles la historia del origen del Kamishibai, hace rato no los veía tan atentos, interrumpían mencionando: “*¡Ah, entonces vendía dibujos!, ¡vendía cuentos!*, les comenté que, con el kamishibai, las niñas y los niños llegaban curiosos al encuentro con el teatro de papel o cuenta cuentos, donde el teatrero, después de relatar la historia ilustrada en el papel, ofrecía vender sus dulces. Algunas y algunos expresaron querer hacer un Kamishibai: “*Profefeee!!, hagamos un Kamishibai!, Yo quiero un Kamishibai para mí!, quiero mi propio Kamishibai!, como este*”. Así que llegamos a un acuerdo en que podríamos empezar por crear nuestra propia historia, una que relaté las “**24 horas al día de mi vida**”, y de esta manera comentar cómo es un día habitual en nuestras vidas y así compartir y comparar experiencias con nuestras compañeras, compañeros y tutore, así que la experiencia se inició creando ilustraciones sobre “24 horas de mi vida”, se acomodaron en el Kamishibai, para luego relatar mi historia sobre lo que todo lo que sucede en mi vida durante el día, desde que me levanto hasta que me acuesto.



Urán, N., 2022, Imágenes exploración del Kamishibai realizadas por aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

Sin embargo, Isaac Acosta menciona: “¿Sólo pueden ser 24 horas del día?”. Una de las situaciones que he notado frecuente durante los encuentros con este grupo, es la intención de Isaac de alterar los ejercicios, pues siempre se anima a realizar las creaciones a las que llegamos a un acuerdo, pero con base a una temática diferente!; le pregunté el por qué, a lo que me contesta: “Ayyy profeee, yo no quería hacer eso, yo quiero inventarme mi propio libro”, le sugerí; “te propongo algo, ¿que tal si hacemos la historia sobre 24 horas de tu vida, y luego, si quieres, haces la historia de tu propio libro... y todos los libros que quieras!”. “Ahhhh, bueno”, responde Isaac; transcurrido menos de un minuto exclama: ¡¡¡Termineeeee!!!, muestra con emoción un dibujo de un cuadro con 3 filas, explicando que se trata del dibujo del camarote que se encuentra dentro de su cuarto, afirmando entonces que ya terminó su ilustración sobre las 24 horas de su vida, de manera que necesita otras hojas para crear, ahora sí, su propio libro. De esta manera Isaac da origen, lo que en artografía se relaciona con la generatividad, *capacidad para promover nuevas cuestiones* sobre los comportamientos que se van presentando en la cotidianidad; de la misma manera, las reverberaciones se presentan con otras posibles conexiones que se establecen en torno a lo que se está generando tanto a nivel individual como colectivo con respecto a este tipo de ejercicio expresando autonomía al mencionar y ejercer sus propios intereses con criterio.

Las niñas y los niños ilustraron sus creaciones sobre sus “**24 horas del día de mi vida**”, de diversas formas y estilos, muchos de ellos, a medida que realizaban sus dibujos, tomaban más

hojas, mientras que otros prefirieron crear sus historias en una sola hoja y dividir el espacio de ésta para todos los escenarios. Antonia p.e., decidió realizarlo sobre lo que hace comúnmente los fines de semana, pasando el tiempo con su abuela. Las creaciones se desarrollaron así:

Samuel



Urán, N., 2022, Samuel mostrando su relato en el Kamishibai, aprendiz del Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

Primero estoy en la camita todavía durmiendo y mi me despierta, y mi mamá me pone arriba de mi estante el celular para que me ponga música para levantarme...



luego me voy al baño a bañar (se rie), yyy después me voy a desayunar a la mesa... ahí llega mi papá del gimnasio...



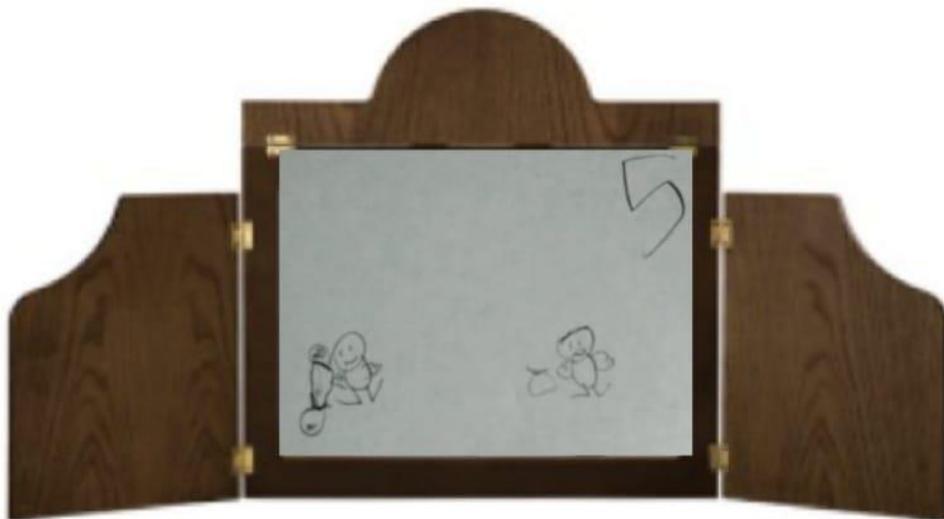
*Bueno!, entonces yo me voy al colegio, algunas veces me lleva doña Patricia la mamá de Martín, y en... llego, hago la asamblea, pongo mi bolso, tatata tatata, como sea!, me como el desayuno del colegio, ehh!, me voy a las clases... después voy al des, voy , voy al descanso, juego ahí en el descanso y después hago extracurriculares y voy a mi casa a jugar una hora de juegos familiares, después... después... (**Martín** al lado observando los dibujos realizados por Samuel, pregunta: ¿Y por qué está en la cárcel?), no es una cárcel!! es una cancha de fútbol, **Martín**: ¡pero por qué...!, no se parece para nada a la cancha de fútbol...*



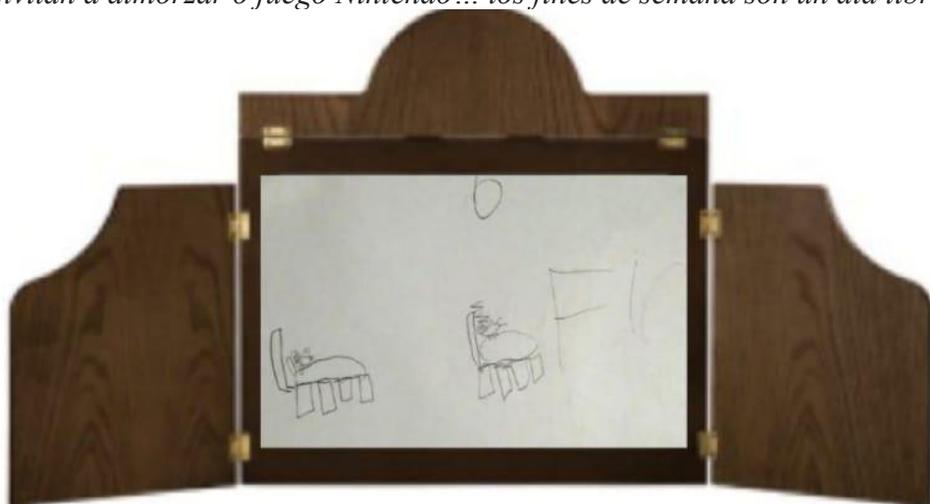
bueno!, entonces, (continúa Samuel) acá está el profe Mojica, y acá está Sofi, acá está Migue y acá Martín y acá estoy yo!. y.. me recogen y yo llego a mi casa, me cambio, juego con mis papás una hora hasta que comiencen las noticias...



Bueno!, mi papá se pone a ver las noticias, mi mamá empieza a hacer el desayuno y yo me pongo a jugar Nintendo!. (señalando un dibujo en otro cuadro, menciona:)



Este soy yo leyendo mi cuento para dormir, antes de que mi mamá me lea un cuento, yo leo mis minicuentos... luego me pongo mis gafas de dormir, abrazo y mi y mi mamá me acompaña hasta que me quede dormido yyy, y me voy y ya me acuesto y vuelvo a levantarme y la misma rutina del día!, menos los, los fines de semana que en eso me mantengo jugando con mis papá's, o voy a un viaje o me invitan a almorzar o juego Nintendo... los fines de semana son un día libre!.



FIN

Sofía

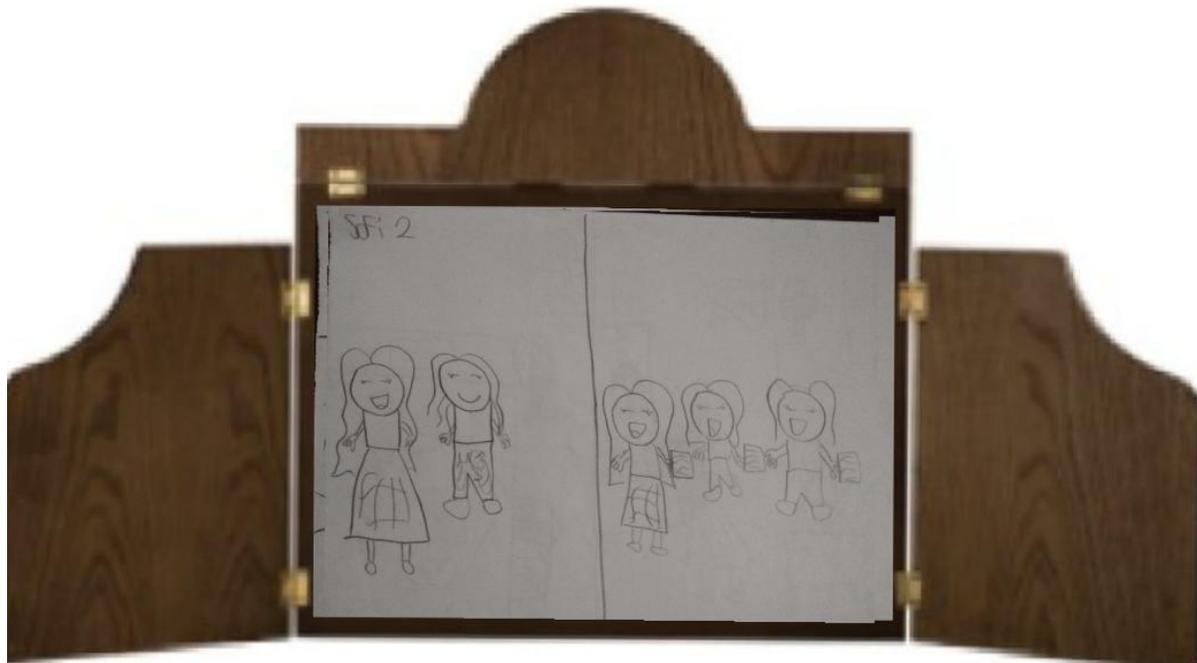


Urán, N., 2022, Sofía experimentando con el Kamishibai, aprendiz del Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

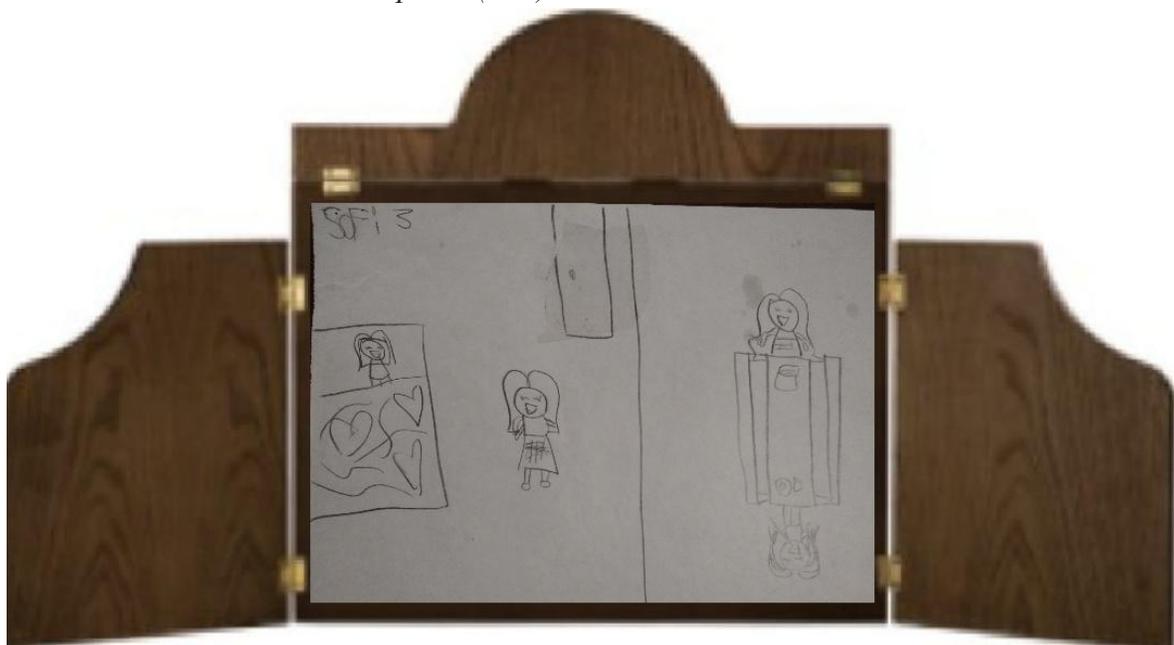
Yo primero me levanto de mi cama, me lavo los dientes, me baño, desayuno... organizo la mochila y me voy para el cole...



luego llego, saludo a mi mejor amiga Rochi, después hago las UPAS con Antonia y Paz...después desayuno por último en el cole con Rochi y...



llego a mi casa, me visto, me baño, hago todas las cosas que hice ahorita mas tarde y me duermo... duermo sola con mi perra (Mía).



FIN

- **Maria José:** ¡24 horas de mi vida!, bueno! Yoooo, me paro de mi cama y me baño... después me visto, desayuno yyy.... me monto a mi carro, voy al colegio, me salgo del carro, me salgo de carro yyy voy a... y me siento,.. llego al salón y me siento, Fin!. (¿y por la tarde, qué haces cuando llega a la casa, pregunta de la artógrafa?), ehehe... yooooo llegooo, me quito la ropa, me pongo (pausa y se ríe bajito) me pongo un vestido, me como algo, me quedo con mi mamá a ver televisión, después llega mi papá, comemos, se hace de noche, nos dormimos y ya!
- **Ezequiel:** mirá, mirá, yo me desperté, mi mamá se despertó con un amigo llama... con el esposo Walter, desayunamos, y luego me bañé y se bañó la mamá con mi hermana... después, cuando nos fuimos, fuimos al metro, fuimos hacia un bus del metro que va para Reggio Emilia... eh, en Reggio Emilia cuando llegué me recogió, eh!, se fue mi mamá, después, después mi mamá se fue pal metro y había mucha gente que estaba lleno por ahí, jejeje... ehehe, después estaba trabajando con perritos que estaba por aquí te muestro la imagen, después, después... espere... un segundo... después ehehe, después mi mamá estaba trabajando con perritos, esa es una clase de perro, después desayunamos otra vez, me bañé, me vestí y luego nos dormimos y fin!.
- **Martín:** Primero me despierto, me baño, después voy al colegio y estudio y después como y voy al descanso a jugar fútbol y después tomo la lonchera y fin!, (Y después del colegio ¿qué haces cuando llegas a tu casa? pregunta de la artógrafa)y en mi casa, me voy heheh, llego y después...qué?, y después veo televisión, mi mamá me dice que no!, yo sigo y después lo apago y después me voy a jugar con los juguetes y por la noche me cepillo y me pongo la pijama y me duermo y la comida me la sirve mi papá.
- **Rochi:** Primero me despierto, después voy a comer... después me baño, a veces me baño con mi hermanito, y me voy para el colegio, en el colegio hago las UPAS con Majo, hago inglés y Educación física algunas veces... como, me lavo los dientes, me vuelvo a dormir y ya!
- **Juan José:** Lo primero que hago es levantarme, después me baño, después me cambio, desayuno, me lavo los dientes, me voy y hago tareas, tomo la media mañana, hago tareas otra vez, como el almuerzo yyy hago tareas yyy me voy del colegio yyy ya!

Migue



Urán, N., 2022, Miguel Angel, mostrando su relato en el Kamishibai, aprendiz del Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

Hola”, mi nombre es Miguel Angel Muñoz, mucho gusto a los que son nuevos viendo... bueno!, hoy les quiero hablar o contar sobre mis 24 horas de mi vida... bueno!, yo empiezo levantándome temprano a veces a las 6 y a veces a las 5 y 48... y entonces, yo me... me baño, eh! después voy a comer, como y después voy al colegio, hago clases y vuelvo... y entonces cuando vuelvo, a veces cuando son extracurriculares yo me baño con el sudor, me cambio. (Y ¿qué haces cuando llegas a tu casa? pregunta de la artógrafa), cuando llego a mi casa, juego videos, veo televisión, hago videos...



FIN

- **Alejo:** *Mi nombre es Alejandro Angel Hernandez, mis 24 horas del día, me levanto... como, desayuno, me lavo los dientes... y... me voy al colegio con mi tía... bueno chao!*
- **Paz.** *Hola!, yo me llamo Maria Paz Cardona Sanchez Barbsa Jaramillo, hoy les voy a contar las 24 horas de mi vida... esta es cuando mi papá se va a despedir a las 5 de la mañana de mi, y mi mamá mientras tanto se levanta a las 6 y me está haciendo el desayuno a las 6 y 18... me levanto, me baño y me visto y como... después salgo al colegio y llego al colegio Reggio Emilia... y llego primero, cuelgo mi bolso, me siento en el teatro y primero hago UPA´S, inglés y después voy al parque y después hago lecto-escritura y después la asamblea de cierre y nos vamos.*

Hola!, yo me llamo Maria Paz Cardona Sanchez Barbsa Jaramillo, hoy les voy a contar las 24 horas de mi vida...



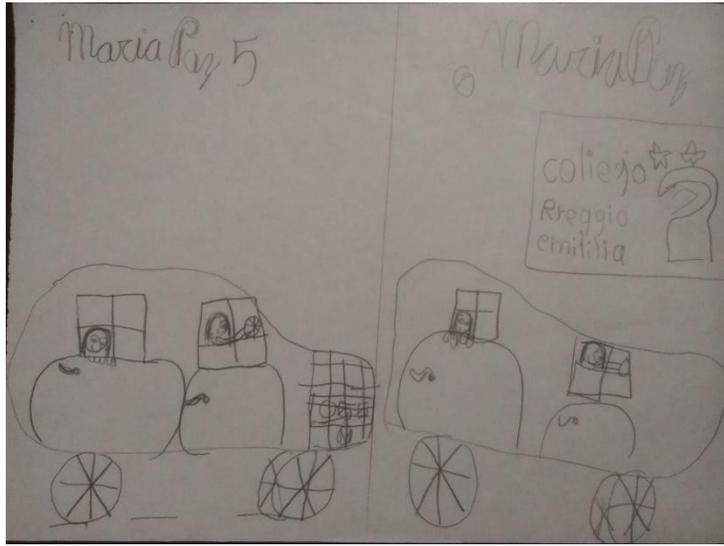
Urán, N., 2022, Maria Paz, mostrando su relato en el Kamishibai, aprendiz del Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.



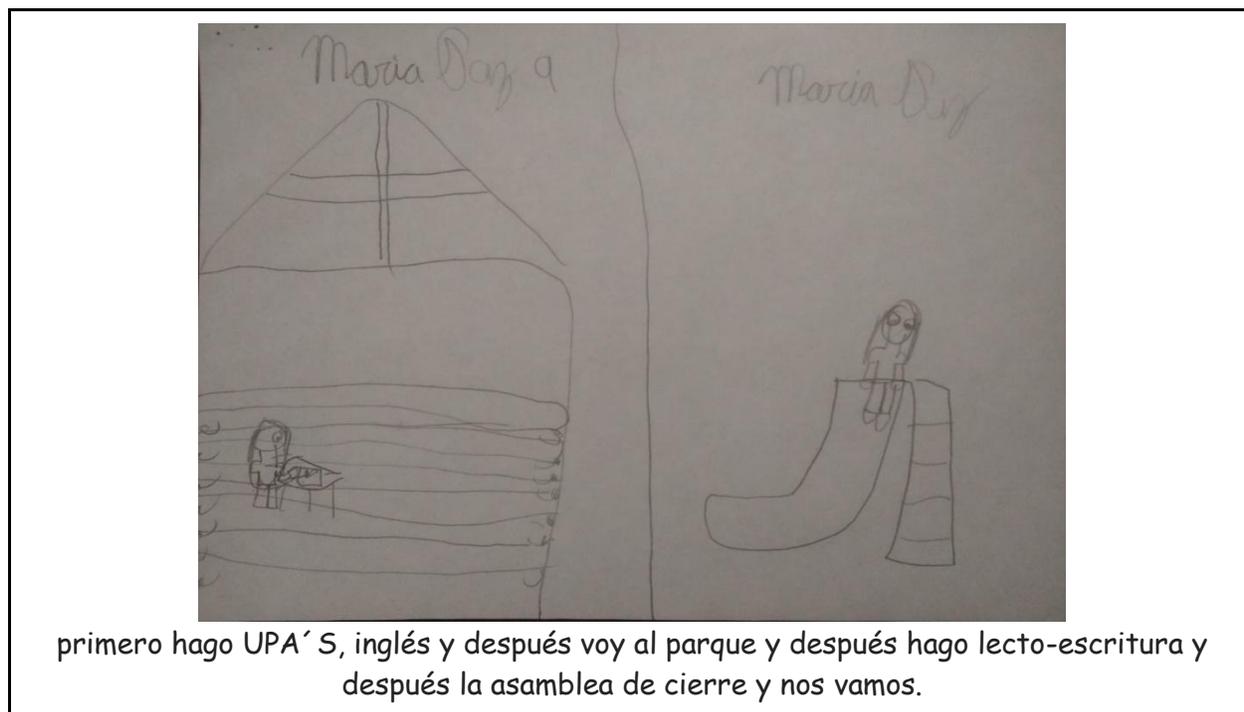
Esta es cuando mi papá se va a despedir a las 5 de la mañana de mi, y mi mamá mientras tanto se levanta a las 6 y me está haciendo el desayuno a las 6 y 18.



...me levanto, me baño y me visto y como... después salgo al colegio y llego al colegio Reggio Emilia...



...después salgo al colegio y llego al colegio Reggio Emilia... y llego primero



- **Isaac:** *Yo me despierto, luego me voy a comer, luego, me voy al carro para ir al colegio, hago las tareas, luego como otra vez, luego hago otra clase, otra clase, otra clase... vuelvo a comer... luego hago una clase, luego la lonchera y luego nos vamos para la casa... (Y ¿qué haces cuando llegas a tu casa? pregunta de la artógrafa), en casa, subo al segundo piso, me tiro en la cama de mis papá's y me pongo a ver televisión.*
- **Cristobital:** *Yo primero, yo me levanto a la media noche, me vuelvo a dormir y me despierto a las 6, como duermo en la mitad del colchón, con mis papá's, entonces yo soy gallina... yo juego un ratito en el Ipad, después me baño, me visto, desayuno, me voy en el carro al colegio, hago clase, estamos en la media mañana.. ehehe después como el almuerzo, después entreno fútbol, después me voy despacito comiendo la lonchera del extracurricular y me voy para la casa, chao! Fin!, (Y en la casa cómo la pasas? pregunta de la artógrafa), jugar en el Ipad, jugar Ipad, ver televisión, ver las copas, jugar Minecraft y ya!*

Éstas narraciones sobre “**24 horas al día de mi vida**”, con intención de analizar los contextos y en ellas las rutinas que las niñas y los niños adquieren, tanto en el contexto escolar como en el familiar, puesto que evoca las acciones vividas desde el momento de levantarse, llegar al colegio, activarse para explorarlo de manera colectiva e individual hasta el fin de la jornada escolar, para luego, con el cambio de contexto, moverse hasta su hogar, donde las dinámicas e interacciones se tornan más personales y privadas, pasando en este espacio las horas finales de sus experiencias hasta llegar el tiempo de descansar finalizando el día en el ambiente familiar.

Éstas dinámicas reflejadas en las narraciones de los infantes, se aproximan a indagaciones vitales, característica A/r/tográfica de la que se vale esta investigación, ya que describe la manera en cómo las niñas y los niños perciben sus contextos familiares y escolares, donde en el entorno familiar se habita para llevar una rutina y un orden de actividades al iniciar el día, preparándose para empezarlo; sin embargo, al llegar al contexto escolar, muchas cosas diferentes pueden pasar, pero con la certeza de que estarán con seres muy preciados para ellas y ellos, pues mencionan constantemente a sus amigas y amigos e incluso las actividades que hacen con ellas y ellos. De lo anterior, también se originan reverberaciones dadas las conexiones que generan las ilustraciones y

sus respectivas narraciones con las experiencias de las chicas y chicos en el contexto escolar y familiar, así como las resonancias sobre las cuestiones de mayor concentración en los relatos y las dinámicas con las amigas, amigos y escuela comparado con los momentos con sus familias, dando cuenta de los fuertes vínculos que se establecen entre los aprendices, dando cuenta de esto, el enfoque que le dan a sus narraciones en los que sobresalen sus compañeras y compañeros.

Otro aspecto importante de esta actividad, es el hecho de que los aprendices del Colegio Reggio Emilia actúan y se desenvuelven la mayor parte del tiempo en la institución, así que una menor parte del día, en sus hogares en su contexto familiar, incluso algunos permanecen más tiempo en el colegio después de las clases y eventos institucionales, llevando a cabo actividades extracurriculares, pasando poco tiempo con sus familias, teniendo en cuenta además que la mayoría de sus padres, ambos trabajan todo el día; siendo los hogares, donde las niñas y los niños desarrollan diversas acciones individuales, encontrándose en su espacio más íntimo atravesado por dinámicas familiares, las cuales, por el poco tiempo y espacio para departir, las actividades de las niñas y niños se concentran mayormente en la institución, siendo el tiempo de éste con mayor calidad.

En los relatos expuestos por las niñas y los niños del grupo, se enfocan mayormente en las dinámicas que realizan relacionadas con el Colegio Reggio Emilia, empezando por la hora de levantarse, organizarse y enrutarse (generalmente en el vehículo de su familia o en el transporte institucional, pagado por los padres); así mismo, los procesos de formación y de construcción de conocimiento llevados a cabo en la institución, y, muy importante y repetida en varias ocasiones, evocan los juegos y otros encuentros e interacciones con las compañeras y compañeros, mejor, con las amigas y amigos del colegio.

Sólo dos niños del grupo tuvieron en cuenta, en sus ilustraciones para el Kamishibai, las acciones en su hogar, narrándolas posteriormente; muchas de las otras niñas y niños que lo omitieron en sus dibujos e historias, lo relataron pero después de traerlos a colación por la artógrafa, indagando sobre este espacio, cómo se desenvuelven en el hogar al que llegan después de la jornada escolar; parece que ser que llegan generalmente a las mismas horas de la tarde, a realizar, casi siempre, las mismas actividades, las cuales son, en su mayoría; jugar videojuegos, ver televisión, jugar en el celular o en el Nintendo o Xbox, jugar en el Ipad, compartiendo poco con sus familiares.

El Cuadrograma

Otra de las herramientas utilizadas para analizar los contextos y en específico las percepciones que tienen las niñas y los niños de su institución Reggio Emilia, como de su contexto familiar, , fue el Cuadrograma o Cuadrorama, como estrategia pedagógica, artística e investigativa, elementos en los que se fundamenta la A/r/tografía, así como creación permanente, imaginación y diversión, pues fue un medio muy recursivo con el que se aprovecha desarrollar en las niñas y niños, la creatividad, la oralidad del relato de los acontecimientos según un tiempo transcurrido posibilitando relatar, leer y manifestar algunos hechos que consideren trascendentales, vividos y compartidos con su familia, amigos y compañeros y tutores del colegio, enunciados en 4 escenas, en cada una de ellas, se ubican los dibujos de las personas, lugares y situaciones importantes vividas con ellas y ellos, además de las expresiones de momentos claves que conversan con dicha escena, trascendentales para la investigación, presentada posteriormente en una instalación artística individual, como elemento de las artes de acción.



Urán, N., 2022, Modelo de Cuadrograma.

La motivación que expresan las niñas y los niños para crear cada uno su Cuadrograma, se percibe en las cualidades de éste en cuanto a que se recurre a diversos materiales concretos, el diseño de cada escena puede ser diferente, además el resultado de esta elaboración se puede visualizar en 3D, ya que no se queda en un sólo plano, lo que lo hace más interesante y divertido, reflejado en el interés que mostraron las y los aprendices en empezar a crear lo más pronto posible

su propio cuadrograma, en el que relacionarían los momentos que ellas y ellos consideran más significativos del contexto escolar y/o del contexto familiar.



Urán, N., 2022, Realización del Cuadrograma por parte de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 1.



Urán, N., 2022, Realización del Cuadrograma por parte de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia. Par fotográfico 2.

Durante el espacio de las creaciones, algunas niñas y niños mencionan en voz alta lo que planean manifestar en cada uno de los cuatro espacios disponibles para las escenas, como planeando el orden, los colores, la cronología, los personajes, los lugares, dando pequeñas pistas de sus percepciones de lo vivido y lo preferido, especialmente en el entorno familiar, (donde se movieron con sus familias), evocando y eligiendo, entre tantos, las experiencias que consideran más significativas, las felices y las no tan felices.

- **Paz:** Yo me llamo Maria Paz y tengo 8 años, hoy les voy a contar, un Cuadrograma que...que les voy a contar las historias que pasan en mi vida..ehehe, en la primera, yo monté en Pony, pero estaba haciendo mucho, muchísimo frío...eheh, y acá estoy yo, estoy cumpliendo 8 años en la playa... y esta, un día dormí 15 horas, y yo estoy acá en San Andrés, y está haciendo mucho Soool.
- **Alejo.** Mi nombre es Alejandro Angel Hernandez, tengo 7 años... Aquí en polo norte con mi mamá (al tiempo que giraba y mostraba las escenas, mencionaba los lugares donde había estado con su familia), San Andrés, Cartagena y Santa Marta. ¡¡Chao!!
- **Antonia:** Acá estaba en con mi mamá en un Spa, acá es cuando fuí con Maria Paz en la piscina de pelotas, allá en Arkadia hay una piscina de pelotas... acá es cuando fui a Santa Marta con mi mamá y con mi padrastro y acá es cuando, sin culpa. le pegué a Joselin...Joselin es ella (señalando los personajes creados en el cuadrograma), ésta soy yo!, y esta es mi mamá enojona... bueno, ¡¡bye!!!



Urán, N., 2022, Exposición de Antonia de su Cuadrograma por parte de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

- **Rochi:** Mi historia es así... mi hermano, mi hermano es así (lo señala en la escena), y se metió en la piscina grande y se ahogó, pero mi primito lo salvó, y mi hermana se alarmó, y mi mamá me dijo que me tranquilizara... yyy. fin!... ve!, yo también me asusté mucho y grité.
- **Salvador:** esto es... es... es que cuando yo era pequeño estuve en el cine viendo aladino, aquí es donde tuve mi mochila, aquí es donde estuve en mi casa viendo televisor, aquí hice las tortugas Ninja y ya esta!, ves?,
- **Samu:** Hola!!!, yo me llamo Samuel Cano, yyy... les voy a decir una de las cosas que más me gustaron en mi vida... eh,, la primera fue cuando fue al mar eenn, eenn, como era?, eeenn, en Las Dunas de Taroa, después cuando desperté a mi papá en el carro que no se quería despertar, después cuando fui a la pirámide chichen itza, donde descubrí que hacían los, los... cómo era?... looos... Ahahah! espera... cómo hacían los indios de allá para jugar de eso, del juego de la pelota que es como a caderazos y encholar en una cesta... es como basketball pero con la cadera... cuándo fui al rio subterráneo de Scaredy con mi familia... yyy... ya!
- **Ezequiel:** Holaa!! bienvenidos a nuestro videooo!!... yo nací en Tokyo, Japón en el año 2013 en el hospital de Tokyo, Japón (muestra la escena donde lo dibujó y escribió donde cuando nació)... yo fui a la playa cuando era pequeño y fui con mi mamá Andrea, bueno... bueno, fuimos a una finca, había muchos caballos, vacas y ovejas y conejos, gallos y gallinas y, y con unos pollitos... hicimos una fogata, también con mis abuelitos Josefa y mis primos Julieta, Lucia y Lucas... comimos en la fogata Masmelos y de.. yyy.. y dice... una vez fui a la Feria de Manizales con mi abuelita Marta Eva... gracias por ver el video, por favor suscribanse, denle like, activen la campanita, nos vemos en un próximo videoo, Chaoooooo!. (**Alejo:** usted no tiene... tu no tienes canal Ezequieeel).



Urán, N., 2022, Exposición de Ezequiel de su Cuadrograma por parte de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

- **Miguel:** Hola!, me llamo Miguel Angel, tengo 7 años y les voy a enseñar uno de los momentos más tristes, felices... eheh, eheh, cansados y miedosos... a ver!, el primero, voy a empezar con cansados... primero mi caminata de 7 horas que sudé muchísimo... segundo mi momento triste cuando mis papa's pelean, que ellos pelean mucho, muy duro, pero ya casi no pelean, eso es lo bueno... bueno, lo otro, lo mío, eso fue la historia de gritón que hice con mis amigos Samu, Cris y Quinchi y Martín y muchos más, que da mucho miedo, cierto?... y... mi mamá entró feliz que fue mi cumpleaños, que me gustó mucho mi cumpleaños número 7, entonces... pues ya!!, eso era todo... Chao



Urán, N., 2022, Exposición de Miguel de su Cuadrograma por parte de aprendices Ciclo 1-3 de Reggio Emilia.

- **Martín Noreña:** Yo soy Martín Noreña, eh!, mmmm, bueno!, acá estoy en la playa, bueno, estos son los días más felices de mi vida, este es cuando estaba en la playa, y aquí es cuando me conocí con mi mejor amigo Samuelito y acá fue al Río Medellín, y acá jugué fútbol ... no me cabía espacio para otro, entonces... acá jugué fútbol no me acuerdo con quién... y ya!
- **Cristobal Benjumea:** Este fue cuando fui a una cancha que queda cerca de mi casa, este fue cuando fuí a la playa que tenía muchos troncos y casi me mata uno, jajaja, y acá fue cuando fuí al río Medellín y acá fue cuando hice, cuando entré fútbol en Envigado (Quinchi: conmigo).
- **Critobal Montoya:** ¡Hola!, me llamo Cristóbal, hoy les voy a mostrar este cuadrado que tengo por aquí, sino que es un... como que una historia... ¡Hace una vez estaba en una

piscina, luego yo estaba jugando por siempre... más fuerte de lo que quería... entonces yo jugaba siempre... yyy... Ah! yo amo mi escuela también porque siempre mis amigos juegan conmigo... ya... y también juego con mis amigos... y listo!... siempre me encanta jugar... chao!!!

- **Quinchi:** ¡Listo!!, aquí es cuando me estaba yendo en el avión a Santa Marta... aquí es cuando llegué a Santa Marta y me fui por un pantanito... después cuando se estaba haciendo de noche, me fui a una playa en el atardecer... y después llegué al hotel... yyy... me dormí.

En estos relatos, las niñas y los niños, manifiestan con frecuencia experiencias de viajes con su familia al interior del país, y algunos otros, al exterior, evocando recuerdos que, piensan, son algunos de los más agradables que han pasado, de la misma manera suscita las dinámicas familiares, no sólo sobre las personas con las que conviven habitualmente, sino también los momentos, días y períodos que se encuentran con ellas y ellos en un ambiente diferente a la institución, suscitando una metonimia, reconociendo que “*en lugar de ceñirse a la mera literalidad de los datos empíricos, prefiere la exégesis (interpretación) a la tesis*” (Roldán, 2019, p. 888), sobre los momentos de calidad que pueden pasar los aprendices con su familia dejándola para la época de vacaciones, siendo los posibles momentos donde las chicas y chicos tienen un recuerdo agradable del contexto familiar.

En algunas de estas narraciones también expresan las percepciones que las niñas y los niños tienen del ambiente familiar en días cotidianos, de cómo leen, recuerdan y se expresan sobre sus padres, y quienes las y los acompañan en su exploración por el mundo.

Antonia, por ejemplo, menciona a su figura materna como “mi mamá enojona”, como también alude a su figura paterna, mencionando a su padrastro (percibiendo que siempre mencionaba a su padrastro, me surgió la curiosidad de preguntarse acerca de su papá, le pregunté: cómo se llama tu papá, me contestó, no mi padrastro). Migue, trae a colación las discusiones que presencia entre su mamá y papá, las cuales menciona que eran muchas (en cantidad) y muy duras, expresando además cómo lo afecta, invocando una indagación vital dada la manera de mencionar su sentir acerca de los encuentros controversiales con sus padres, así como su opinión de desacuerdo de las disputas presentadas en el contexto familiar. La mayoría de los aprendices evocaron los momentos más placenteros que vivieron con su familia durante excursiones y viajes,

parecen ser muy frecuentes y contando recursos económicos para ello, como también, momentos gratos con amigos del colegio y el cariño que se sienten y siguen demostrando entre ellas y ellos.

El lugar favorito de mi casa

En este encuentro, las niñas y los niños realizaron una ilustración sobre la parte favorita de su casa, ese rincón, ese sitio especial en el que se sienten más cómodos, mencionando el motivo por el cual lo consideran el mejor espacio de la casa, del lugar donde habitan, siendo las imágenes visuales una herramienta esencial para trabajar la metodología A/r/tográfica de investigación y en cómo ésta puede comunicar y generar resonancias, comprensiones e interpretaciones. De esta actividad se observó y analizó que casi todos los aprendices, relacionaron su sitio predilecto, con el espacio donde tiene sus juguetes o artículos favoritos para dibujar, pintar, jugar videojuegos divertirse con sus juguetes y Nintendo y X-boxs, y en general, entretenerse en ese espacio incluyendo a sus hermanas y hermanos, a los que los tienen.

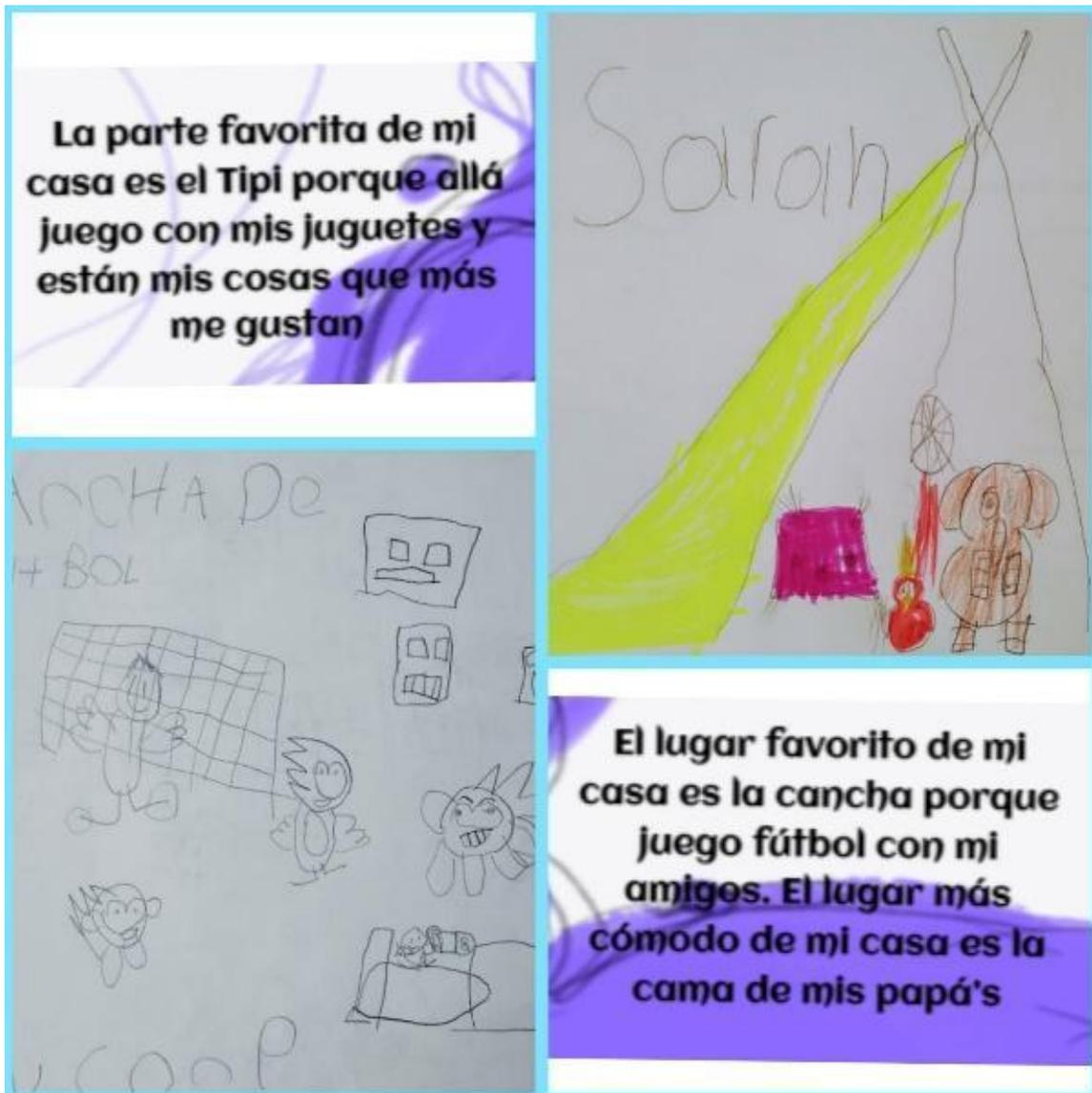
De la misma manera, al pedirle a cada aprendiz tomar una fotografía de la parte favorita del colegio (recurriendo también a imágenes visuales artográficas), podía encontrar sentido a sus intereses y preferencias en lugares con dinámicas específicas del Colegio. Por ejemplo, el lugar favorito del Colegio de Samuel Cano es la cancha de fútbol, igualmente, el espacio favorito de la unidad donde vive, así que el lugar favorito del colegio lo relacionó con su hobby: jugar fútbol, mencionando además la zona donde puede practicar este deporte en el área social de la Unidad residencial donde vive con sus padres, incluso está relacionado también en sus ilustraciones del Kamishibai.

Otra situación similar se presentó con Cristóbal, quién le tomó fotos a los patos, al lago y a algunas plantas, recordando esto en el momento en que me comentó: *“la parte favorita de mi casa es el jardín por las maticas para echarle agua”*, . Con Violeta se presentó una situación muy particular en la toma de la fotografía del espacio favorito del Colegio, pues, además de que aún no le entiendo todo lo que dice -espero entenderle algún día-, la acompañé a diferentes partes donde se dirigía tomado varias fotos; luego, al observar las fotografías, me percaté de la imagen del mismo niño en ellas, así que le pregunté a Violeta, por qué le gustaban todas estas partes del colegio, a lo que me señaló “el niño”; le pregunté entonces: “¿A ti te gustan los lugares donde está este niño?”, me contesta: “Sí”. En cuanto a Samuel Álvarez, aunque señaló la cancha como su lugar predilecto,

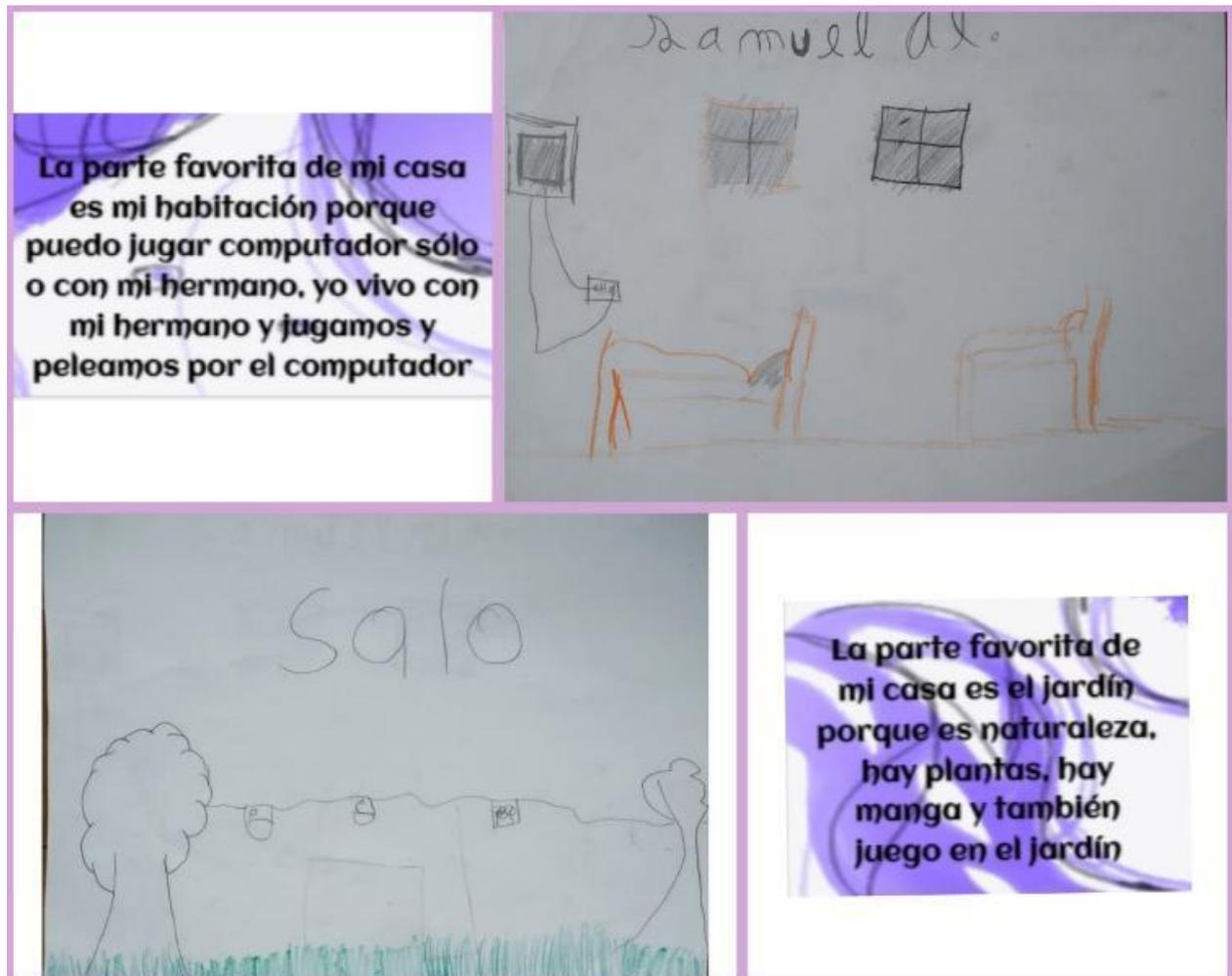
en algunos momentos de los descansos estuvo detrás de quienes le podían facilitar una tablet o un celular, posiblemente queriendo continuar haciendo en el colegio lo que más le gusta hacer en su casa “jugar computador”, como lo menciona en su dibujo sobre el rincón favorito de su casa.

En este aspecto se toma las imágenes visuales, material fundamental en la metodología A/r/tográfica, y los relatos de las niñas y niños para realizar conexiones entre sus ilustraciones, lo narrado y lo construido en otros encuentros identificando en ello las reverberaciones, dada las conexiones mencionadas como parte de las interpretaciones A/r/tográficas, mostrando sus vínculos con lo anteriormente experimentado respecto a los contextos familiares y escolares.

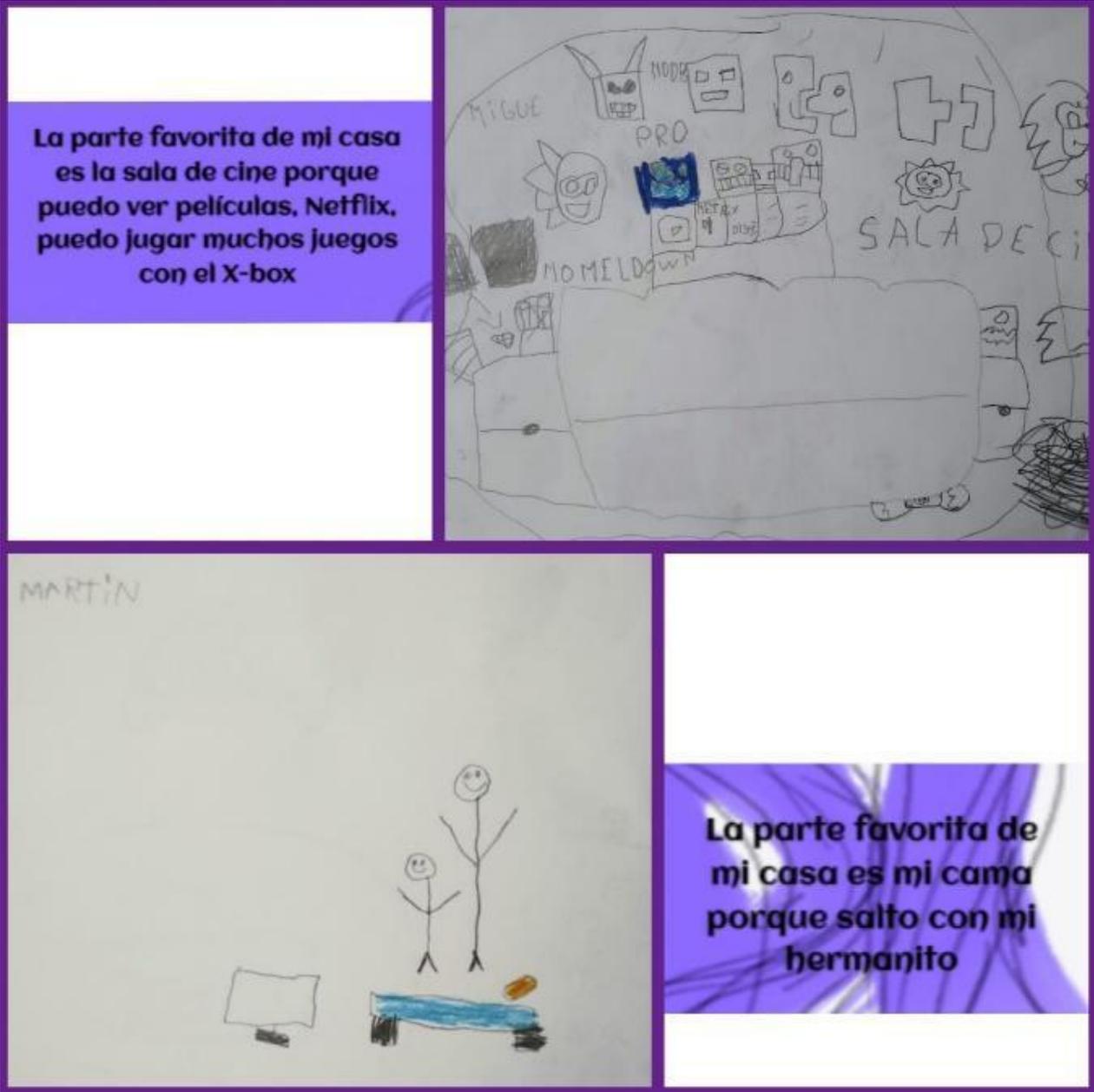
Las ilustraciones artísticas y relatos sobre “el lugar favorito de mi casa” fueron se muestran a continuación:



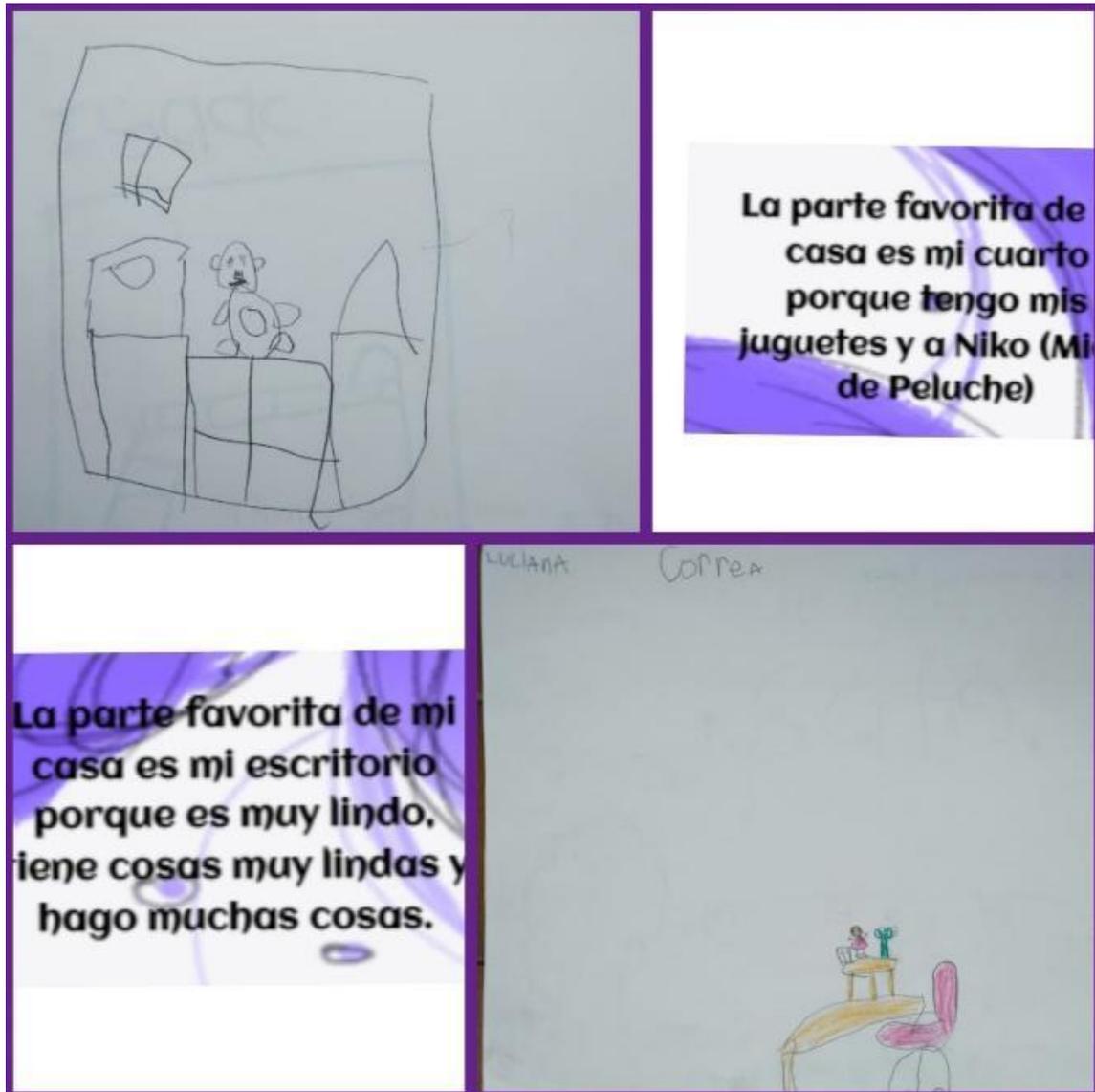
Urán, N., 2021, Imagen sobre el lugar favorito de la casa, el 1ro: Sarha, el 2do.: Samuel C..



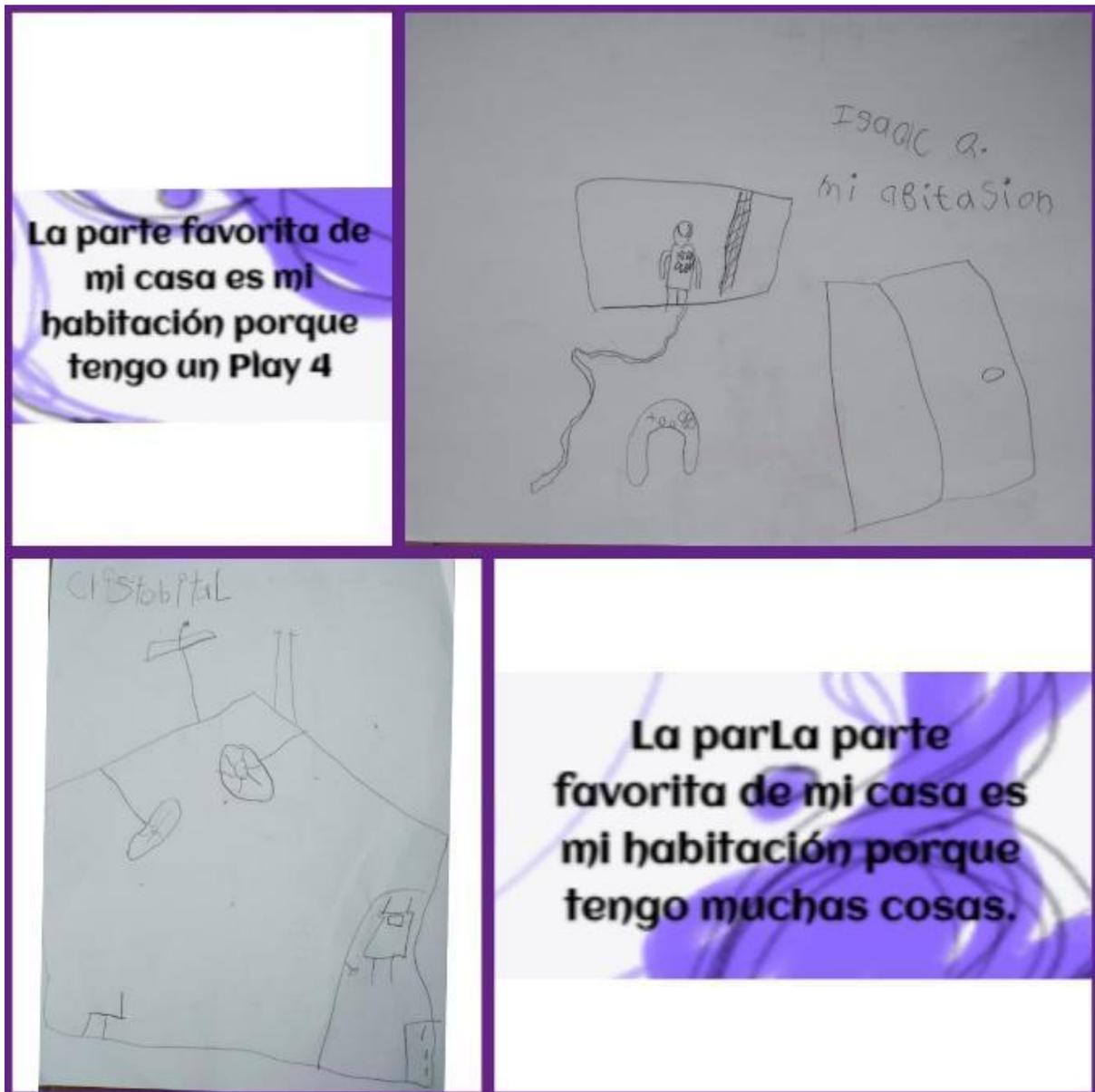
Urán, N., 2021, Imagen sobre el lugar favorito de la casa, el 1ro: Samuel A. el 2do: Salomé.



Urán, N., 2021, Imagen sobre el lugar favorito de la casa, el 1ro: Miguel Ángel, el 2do: Martín.



Urán, N., 2021, Imagen sobre el lugar favorito de la casa, el 1ro: Luciana O. el 2do: Luciana C..



Urán, N., 2021, Imagen sobre el lugar favorito de la casa, el 1ro: Isaac A., el 2do: Cristóbal B.



Urán, N., 2021, Imagen sobre el lugar favorito de la casa, el 1ro: Amelia., el 2do: Cristóbal M.

Estas imágenes visuales, fundamentales en el desarrollo de la investigación artográfica, presentan de manera precisa y clara ilustraciones y relatos del espacio de confort que habitan las niñas y los niños en el contexto familiar, incluyendo los objetos que los hacen más significativos relacionándolo con ese lugar favorito, como los juguetes, los dispositivos, las plantas, las camas, el escritorio, entre otros, dándole el toque especial que lo hace propio.

11 Provocaciones

Las cualidades de las artes de acción junto con enfoques metodológicos de la IBA como la A/r/tografía, posibilitó la visibilización las percepciones que tiene las niñas y los niños que acuden al Colegio Reggio Emilia, sobre éste y sobre su ambiente familiar, así como la evocación del cuerpo como elemento esencial de expresión, exploración, movimiento y aprendizaje, recurriendo a estrategias diferentes a las tradicionales, más bien reflexivas y activas como lo son las acciones performáticas y las instalaciones artísticas, llevadas a cabo en esta investigación.

“El artista, más que mostrar su talento, tiene una responsabilidad con su entorno y con la sociedad de demostrar lo que somos y lo que vivimos” (Cristina Cortés). Esta frase la escuché por parte de la presentadora en un evento-taller impulsado llevado a cabo por la Fundación Casa Tumac en alianza con la Red de Danza, en la que se presentaron eventos performáticos mostrando situaciones de pobreza extrema, racismo, violencia, desigualdad en zonas excluidas de la ciudad y el país, exponiendo mediante las artes vivas, las problemáticas sociales. La expresión mencionada, me quedó resonando todo el tiempo, comprendiendo cada vez más las cualidades de las diversas expresiones artísticas, especialmente las artes de acción.

Analizar y dar cuenta de la percepción que tienen las niñas y los niños de los diversos contextos en los que se desenvuelven, mediante la implementación de estrategias pedagógicas y artísticas basadas en las artes de acción, en esta ocasión concreta con el performance y la instalación, permitió generar lecturas de las percepciones que tienen los aprendices del Ciclo 1-3 que asisten al Colegio Reggio Emilia sobre éste y su familia, captando la conformación de un núcleo familiar establecido por mamá, papá, hermanos, donde el mayor tiempo de encuentros y experiencias se viven con las amigas y amigos del colegio.

Mediante las acciones artísticas fue posible estimular y empoderar el proceso de configuración de subjetividad de los infantes en manifestaciones de percepciones, intereses y posturas de los entornos familiar y escolar, con el desarrollo de estrategias pedagógicas para analizar los distintos contextos de las niñas y los niños a través de las artes de acción, evidenciándose en la creación de diversas acciones performáticas e instalaciones, así como narrativas e ilustrativas recurriendo al Kamishibai, Cuadrograma, dibujos y socialización de “El lugar favorito de mi casa”, cartografía corporal, visualización de Catalejos, “Historias de las

cicatrices”, lectura del cuerpo del otro, dinámicas artísticas llevadas a cabo junto con otras y otros con las que interactuaron los infantes, teniendo la oportunidad de intervenir y hacer parte de una metamorfosis subjetiva, incentivando la imaginación, la creatividad, el reconocimiento como un ser pensante, motivando la libre expresión y reflexión crítica constructiva constante e interminable.

Siendo el reconocimiento de la importancia del cuerpo en las niñas y los niños como medio creativo y formativo en las artes de acción, una de las finalidades de este proyecto investigativo y artístico, se evidenciaron manifestaciones del cuerpo como contexto, el cual exploró y fue explorado, reconociendo y evocando su cuerpo por medio del otro; así como creaciones que se presentan en la vida cotidiana valiéndonos de demostraciones corporales, transforman las relaciones existentes en la actividad humana, esa actividad humana que se debe concientizar sobre la resignificación del cuerpo (medio primordial de expresión de las artes de acción), con el espíritu, esencia de la razón y la conciencia, forja puntos de vista críticos frente a las pedagogías tradicionales, las cuales han significado el cuerpo como un objeto que, en la adultez, después de un proceso de “educación”, debe estar listo para ejercer lo que la sociedad ha determinado para ello, como un medio de desplazamiento, una fuerza de trabajo productiva, donde el cuerpo prácticamente se vende al sistema capitalista; donde es el cuerpo vuelto cosa, un cuerpo vuelto mercancía, vuelto maquinaria, es evidentemente manipulado por las dinámicas sociales actuales, ha sido domesticado, amaestrado, normalizado, a disciplinar desde el inicio, porque siempre ha estado intervenido con dinámicas que influyen en el pensamiento y acciones del hombre.

Con el desarrollo de los diversos formatos en los que se presentaron las artes de acción para las niñas y los niños con los instrumentos y escenarios utilizados en las diferentes sesiones prácticas para la lectura de los contextos, apoyándome en la performance y la instalación, los aprendices y artistas intervinieron en los diferentes espacios en los que pudieron participar de las propuestas de acciones artísticas, generando resonancias, análisis, reflexiones y posibles indagaciones que incentivaron a generar nuevas acciones focalizados en lo que prestan atención las niñas y los niños, con dinámicas encaminadas al aporte de posibles transformaciones de miradas, teniendo en cuenta acuerdos, ejercicios y apoyo mediante acciones colectivas e individuales, como fue el caso de la lectura del cuerpo de la compañera o el compañero después de observar las manifestaciones mutuas de cariño rodeando su cuerpo, originando conexiones sobre las expresiones del cuerpo.

Aunque algunas investigaciones se limitan a estudiar las causas y efectos de diversos fenómenos y dinámicas que hacen parten de la vida del ser humano, en el intento de concretar un saber, centrando los conocimientos en conceptos y supuestas verdades, existen dinámicas que dirige nuestra mirada a enfocar los intereses que permean el comportamiento y desarrollo humano, el cual está en constante movimiento, lo cual nos lleva a considerar otras metodologías de investigación que se piensan más convenientes y orientadas a las acciones y transformaciones de la humanidad en un contexto determinado, como lo es la Investigación Basada en Artes, en este caso específico, la A/r/tografía, posibilitando la integración de sus propias acciones en una propuesta artística, pedagógica y colectiva de una forma respetuosa y coherente.

A lo largo de éstas y otras experiencias que han pasado por el cuerpo, pensamientos y sentires, a lo largo de mi proceso de formación como artista/investigadora/maestra, considero que tengo (y tenemos) una responsabilidad ética, política y social que trasciende más allá de los métodos tradicionales de formación y construcción de conocimiento, se debe ser crítico y reflexivo ante las diferentes concepciones que se han interiorizado sobre el arte, la investigación y la educación, sobre todo lo referente a percepciones de las expresiones artísticas y en cómo trabajarlas con las niñas y los niños.

Cuando se es consciente de la importancia de la labor pedagógica, artística e investigativa y de la determinación de acompañar y ser acompañada en el proceso de formación de la otra y del otro en la construcción de su propio conocimiento, en un ser autónomo, libre de espíritu, con una postura crítica, también se es consciente de propiciar momentos y recursos que apoye a una aproximación a cada cuestión.

Las posibles respuestas a muchos interrogantes que se presentan se seguirán reformulando a medida que las prácticas pedagógicas, me lleven a su encuentro, permitiendo una mejor comprensión con posibilidades y alternativas variadas y convenientes para la búsqueda de oportunidades de transformabilidad de situaciones, que no sólo nos “eduquemos” para reproducir saberes, sino que permanezcamos en constante transformación para acompañar, apoyar en procesos de formación y exploración, motivando a otras y otros (niñas, niños, adolescentes y adultos) a pensar, y que enfrentándose a hacer uso de su postura y autonomía y a pensar un saber desde la constante reconstrucción de aquello que va a poner a disposición de sí y otros entendiendo que no es una construcción propia dada para otros sino una construida con los otros.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Revolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós
- Aguirre, M. (2009). “Los senderos del arte, la formación y la educación artística”. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55).
- Alcázar, J. (2001) “Mujeres, cuerpo y performance en América Latina”.
- Barcena, F. (2000). *El aprendizaje simbólico del cuerpo*”, vol. II, nY 2: 59-S.
- Almada, C. (2005). *La magia del kamishibai*.
- Brihuega, J. (1981). *Las vanguardias artísticas en España 1909-1936*. Ediciones Istmo, Madrid, España.
- Cervantes, B. (1967) *Happening: La acción efímera como actividad artística*, Toronto.
- Coccoz, V. (2006) “El cuerpo mártir en el Barroco y en el Body Art”.
- Correa, O; Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca*. [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. Archivo digital [RESUMEN El Enfoque Reggio Emilia es una alternativa pedagógica innovadora, nace en Italia después de la II Guerra Mundial, en](#)
- Courtine, JJ. (2006). *Historia del Cuerpo Siglo XX..* Torrelaguna, Madrid.
- De la Peña, M. (2018) *Manual Básico de la Historia del Arte*. Universidad de Extremadura, Cáceres, España
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Enesco, I. (2008). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*.
- Fernández, C. (2014). *Arte Conceptual en Movimiento: Performance Art en sus acepciones de Body Art y Behavior Art*, *Anales de Historia del Arte* 2014, Vol. 24, 183-200.
- Fuset Llin, M. (2013) *Pedagogía performática y patrimonio artístico*. Universitat de València.

Gardner, H. (1997). "Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad". 7a. edición en la Argentina. Cap 5-6.

Garibelo, L. & Quiroga, P., (2015). "El Teatro Como Estrategia Pedagógica Para Fomentar Las Relaciones Interpersonales En Los Niños Y Niñas De La Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur. Sede Madre Marcelina". Armenia. Universidad del Tolima.

Gómez, J. (2005). *Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria*.

Hernandez, F. (2019) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Universidad de Barcelona.

Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 7, N° 1, pp. 1-20. ISSN: 0719-6202
<http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/inde>

Irwin, R., (2013). Revista Educación y Pedagogía, vol. 25, núm. 65-66, enero. La práctica de la artografía. Rita L. Irwin** Traducido del inglés por Diego García Sierra.

Lev Vigotsky, (2008). La imaginación y el arte en la infancia Ensayo psicológico.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística, Arte, indiv. soc. 31(4) 2019: 881-895 , Ediciones Complutense, España.

Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 2021, 10(2), 91-102.

Marin-Viadell, R. & Roldán, J. (2017) Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística. Granada. Cap 5-6.

Marcos, M. (2014). *Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf*. [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital

HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA WALDORF

Martinez, P. (2013). Estado del arte de los trabajos de grado en artes de la licenciatura en educación infantil de la universidad pedagógica nacional en el periodo comprendido entre los años 2005 a 2011. Universidad Pedagógica Nacional.

Marulanda, A. (2020) "La Performance Como Estrategia Educativa", Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá, Colombia.

Muñoz, R. L. (2019). *Hacia una dramaturgia del instante: de la "acción dramática" al performance*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Organización de Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los derechos de los niños*.

Pérez, M.. (2013) La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. Universidad de Cantabria, 2013. RESLA 26 (2013), 433-456

Restrepo, N. (2016) *Arte de Acción en Colombia, conexiones e influencia latinoamericanas*, Universidad de Antioquia.

Revista digital Temas para la Educación. (2012). *Aprendizaje por proyectos en educación infantil*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, Volumen 19. Andalucía, España.

APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL 1. DEFINICIÓN DE PROYECTO DE TRABAJO El Proyecto de Trabajo es una manera de t

Restrepo, N (2016). *Arte de acción en Colombia, Conexiones e Influencias Latinoamericanas*.

Rojas, N. (2017). “Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado II Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED)”, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

Ruiz, A. y Prada M. (2020) “*Didáctica de la fantasía*”. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional. La carreta Editores E.U.

Salazar, S. (2011) *Corporeidad Mutilada: Violencia-muerte y socialidad de resguardo en el escenario de la ciudad fronteriza del Norte de México*, pp 17.28

Sedeño, A. (2010) *Cuerpo, dolor y rito en la performance: las prácticas artísticas de Ron Athey*.

Smith, R. (2006) *Impresionismo*, Madrid, España, Ediciones AKAL.

Soto, J. D. (2016). *Arte de calle, opción legítima de ciudadanía y comunicación* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Sierra, Z. (1996) *El Juego Dramático En La Edad Escolar*. Medellín. Universidad de Antioquia.

Uribe, A. (2013) Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia - Facultad de Educación Vol. 25 ISSN 0121-7593. Medellín. Ant.

Valseca, J. (2021) “Creación audiovisual en contextos educativos situados en barrios periféricos de Granada y Tegucigalpa: A/r/tografía Social e inclusión Juvenil. Universidad de Granada, España

Zapata, R. (2006) La dimensión social y cultural del cuerpo. pp 251-264.

Anexos

Los siguientes anexos alimentaron el proceso investigativo sobre cómo se analizan los diversos contextos en los que se desenvuelven las niñas y los niños mediante las artes de acción, siendo también significativo para algunas provocaciones que surgieron al finalizar el proyecto.

Anexo 1: Reggio Emilia “Un mundo por descubrir”

Durante la realización de la práctica pedagógica y desde el primer día, tuve la oportunidad de interactuar con diferentes agentes educativos en un ambiente muy agradable, familiar, amable, confortable, diverso y conveniente tanto para las niñas, niños y adolescentes como para los tutores y demás agentes educativos que hacen parte de esta institución educativa Reggio Emilia, en la que su pedagogía hace alusión a su nombre, ya que los procesos de construcción de conocimiento de las niñas, los niños y adolescentes, se lleva a cabo y principalmente mediante la realización de creaciones y expresiones artísticas, así como la exploración del medio, la experimentación con materiales concretos -muchos de los cuales se pueden encontrar en la institución, dado en un ambiente bastante natural que los rodea, como bosque, una granja, árboles frutales y plantas florales, así como animales que viven y se mueven en el ambiente como ardillas, diferentes especies de aves y roedores, peces, etc, haciendo parte de su cotidianidad-, siendo eje central del aprendizaje significativo.

Es por esto que el ambiente se prestó convenientemente para llevar a cabo diversas dinámicas artísticas de las artes de acción, enfoque de esta investigación para el análisis de contextos y percepciones de las niñas y los niños sobre ellos, recurriendo a las instalaciones y performance en ambientes diferentes a los tradicionales, en espacios abiertos y diversos fuera de las aulas de clases.

Vale la pena aclarar entonces que una instalación, siendo una de las expresiones de las artes de acción, no se trata simplemente de *“un conjunto de obras artísticas independientes entre sí, como es lo habitual en una exposición de pintura y escultura que presenta un grupo de cuadros, de esculturas o de fotografías, sino que debe ser una experiencia unificada y completa para*

producir un gran impacto visual a través de un entorno en el que necesariamente las personas visitantes quedan inmersas” (Marín Viadel & Roldán, 2021, p. 96), y que como toda creación artística visual, amplía y transforma nuestras percepciones, cualidades de la metodología A/r/tográfica.

En una ocasión, observé una actividad estimulante y significativa, en la que la tutora del Ciclo Infantil, Carolina, estaba llevando a cabo un proyecto llamado “El herbario” con su grupo de aprendices, proyecto de aula en el que se está trabajando los diferentes tipos de plantas, árboles, hojas, flores, frutos, y como complemento y actividad sobre el proyecto, invitó a las niñas y niños de su grupo a explorar el medio, los alrededores del Colegio invitándolos a recoger cuatro tipos de hojas o flores que más les llamara la atención (eso sí que estén en el suelo evitando arrancarlas de su planta). Las niñas y niños recorrieron los alrededores, y, aunque encontraron numerosas y diferentes hojas secas en el suelo, no querían recoger las primeras que encontrara, o por lo menos así lo percibí, pues las miraban, pasaban y seguían. Un de los aprendices, llamado Santiago dijo: *“quiero encontrar una rara, quiero encontrar una hoja rara”*, luego encontró una pepita roja de un fruto de una planta, la recogió, porque era diferente a las demás (no sé realmente qué planta o fruto se trata), más tarde encontró una flor blanca en forma de copa y la guardó junto con su pepa roja, además tomó una hoja verde con vetas amarillas ya empezándose a secar; un compañero suyo, Martín, encontró una planta que tenía una flor formada de muchas florecitas chiquititas de colores cálidos (rojas, amarillas, anaranjadas), y ya no quiso recoger otro tipo de hojas o flores, Martín dijo: *“Yo solo quiero de éstas”*, y sólo reunió *“de esas”*.

Las niñas y los niños seguían explorando el espacio buscando esas “hojas especiales” que les llamara la atención; algunas y algunos pocos recogieron las primeras que encontraron, otras y otros soltaban las que tenían al toparse con otras que les gustaba más, decía: *“Yo ya no quiero está”*; otros se la pasaron todo el tiempo recogiendo muchas hojas y flores, y otros no recogieron hojas, seguían buscando sus hojitas especiales. Fue una experiencia de total exploración, experimentación e interacción con el ambiente, con materiales concretos que podían encontrar en el medio, tener a la mano, tocar, observar sus colores, formas, olores, texturas, olores.

Cada niña y niño entregó a la tutora Carolina su selección de hojas y flores elegidas y recolectadas. Luego, forraron cada uno de éstos elementos en cinta transparente gruesa, quedando protegidas y organizadas con el fin de ubicar y pegar cada conjunto de éstas hojas y flores en una

hoja de papel kraft tamaño carta, visualizándose bastante natural y agradable, haciendo parte ya de la obra “El herbario”. Gracias al ambiente por el que está rodeado la institución, es posible la realización de dinámicas experimentales con elementos tangibles donde el proceso de construcción de conocimiento resulta ser significativo.

“Herbario”



Urán, N., 2021, Imagen Herbario Ciclo Infantil. Colegio Reggio Emilia

En una apuesta por el “mejoramiento” y resignificación del proceso de formación de cada niña y niño, se reconoce a la exploración de los medios, como una de las actividades rectoras durante el proceso de construcción del conocimiento, puesto que explorar es una de las dinámicas favoritas y genuinas de las chicas y chicos, deseosos observar y conocer más acerca de asuntos nuevos para ellas y ellos en el mundo que los rodea, sin dejar a un lado que el contacto directo con objetos concretos y situaciones reales, genera mayor interiorización de saberes reconociendo la importancia de tener en cuenta los espacios y cuestiones de la vida cotidiana experimentadas por las chicas y los chicos con la interacción de los diferentes agentes educativos que las y los acompañan.

La tutora y el tutor del colegio Reggio Emilia se reconocen como acompañantes constantes de los aprendices, siendo un sujeto que escucha, quien tiene en cuenta los intereses, habilidades y ritmo de aprendizaje de las niñas y los niños, reconociendo que no se las sabe todas y que también

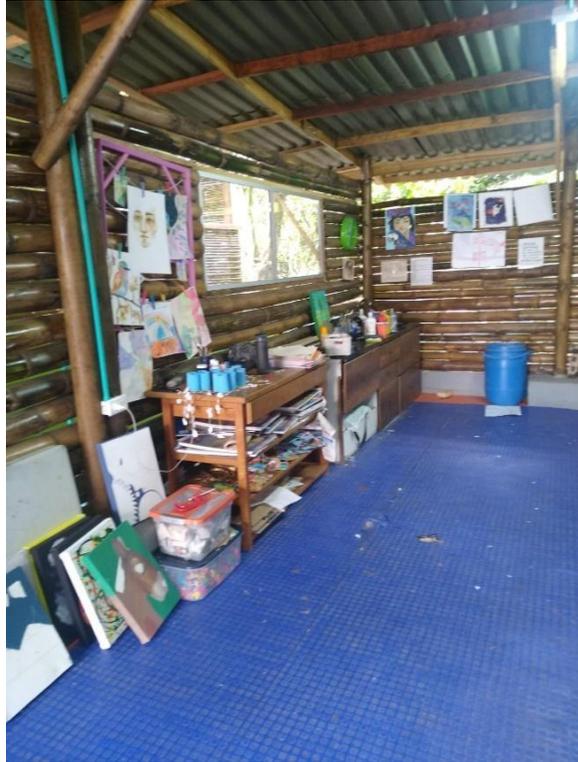
es un sujeto en proceso de construcción de conocimiento junto con las chicas y los chicos, pues reconoce que también tiene mucho que aprender de sus aprendices, colegas y de las diversas experiencias que van experimentando durante la realización de actividades lúdicas, exploratorias y artísticas que llevan a cabo en la institución generando constantes resonancias sobre las coyunturas que van surgiendo de las vivencias de la vida cotidiana, característica de las reverberaciones vinculadas a la metodología A/r/tográfica, implementada en esta investigación.



Urán, N., 2021-2022, Collage exploraciones del medio y experiencias aprendices de diferentes Ciclos del Colegio Reggio Emilia.

De esta manera, el Colegio Reggio Emilia, en su disposición y reconocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las experiencias, cuenta con diversos ambientes y recursos físicos como la zona bosque, “Mundo Arte”, “Mundo Música”, “Mundo Letras”, la granja, la huerta, entre otras espacios significativos, aceptando además el desafío de ampliar las miradas y posturas, en una notable ‘contigüidad’ dada la relación que se establece entre los diferentes ambientes y recursos con las que cuenta la institución, la manera como los exploran los aprendices y los saberes adquiridos mediante la experimentación, además de cómo puede aplicarlos en la vida, alimentado de una formación constante con compromiso en pro de las infancias que están en constante movimiento, en un enfoque de proceso de formación de continuo desarrollo humano, con capacidad crítica-reflexiva, capaz de deliberar con argumentos sustentados en sus saberes adquiridos por las diversas experiencias.

A pesar de los diferentes espacios lúdicos, llamativos, motivadores y significativos tanto para los aprendices como para los tutores con los que cuentan en la institución, “Mundo Arte”, es uno de los espacios donde las niñas y niños de Reggio Emilia se perciben más motivados, dispuestos y receptivos, casi todos se concentran en función de su creación, la muestran, la comparan, la observan, la retoman, la rediseñan, la vuelven a modificar, la analizan... parece ser, para muchos, una creación de nunca acabar. Esto lo observé en una ocasión cuando tuve la oportunidad de acompañar a las niñas y los niños en su espacio de expresión artística, donde la tutora de Mundo Artes, Carmen Álvarez, alias “TEA”, comunicaba sus propuestas y sugerencias a los aprendices en su ejercicio. Este espacio físico es bastante iluminado, y la ambientación la percibo como una instalación con diversas creaciones realizadas y ubicadas en partes elegidas por las mismas niñas y niños artistas.



Urán, N., 2022, "Mundo Arte". Par Fotográfico 1



Urán, N., 2022, "Mundo Arte". Par Fotográfico 2

En este sentido es posible reconocer el vínculo de las artes vivas con otras cosmovisiones del mundo diferentes a lógica de mirada impuesta por la sociedad, influenciada por intereses particulares reflejados en el sistema educativo actual, pedagogías alternativas y necesarias para la

provocación y activación de acciones y cuestionamiento frente a diferentes situaciones con una lógica asociativa que no solo “eduque” para reproducir si no que eduque para formar, razonar e investigar, enfrentándose a fomentar y hacer uso de su autonomía, a pensar un saber que permita la posibilidad de seguir múltiples caminos.

Anexo 2: TPO: Técnicas de procesos orales

En diferentes momentos y conversaciones que tuve con algunos tutores de Reggio Emilia, dan cuenta de que en esta institución, donde su consigna es “Un mundo por descubrir...”, se ha llevado a cabo un programa para el desarrollo de habilidades expositivas de Aprendices y Tutores de la institución, el cuál fue desarrollado en 2020 por John Fredy Ortiz Cardona, Director Académico y plasmado en un documento que inicia con la siguiente introducción: “En consideración a las posibilidades de flexibilización curricular que presentan los modelos activos en educación, los nuevos paradigmas educativos en contraposición a los programas formales; buscando e innovando formatos de aprendizaje en competencias cognitivas, sociales, emocionales y laborales, y convencidos de que el aprendizaje a través de la acción es más efectivo; presentamos el programa para el desarrollo de habilidades expositivas para el Colegio Reggio Emilia Colombia” (Ortiz, F. 2020). Esta propuesta está basada en los fundamentos de lo que nombran como TPO - “Técnicas de Producción Oral-, como estrategia de proceso de formación y acompañamiento “en el desarrollo de las habilidades propias de la competencia comunicativa, en el marco de las inteligencias múltiples de los aprendices y tutores, particularmente, en las destrezas expositivas, desde un enfoque activo, lúdico, reflexivo y social” (Ortiz, F. 2020), teniendo en cuenta que sus actividades se realizan a partir de la acción como medio de expresión, reflexión, construcción de conocimiento y formación, trabajando con unas llamadas técnicas de producción oral, pero con una transfiguración holística encaminado al desenvolvimiento en las habilidades expositivas y comunicativas de las niñas, niños y adolescentes, aludiendo a que éstas no sólo son expresiones mediante palabras, también son contextos, posturas del cuerpo, emociones, gestos.

Para ello, en esta institución educativa, consideran conveniente recurrir a las características de *acción, reflexión, juego y sentido social*, argumentando inicialmente que todo proceso de

formación se construye con la **acción**, pues “*todo aprendizaje, parte de la acción del sujeto que aprende, sobre o con el objeto que se aprehende*”, siendo ésta un movimiento y permanente, generando transformación material, espiritual, cognitiva, social y de pensamiento como la **reflexión**, puesto que “*nadie se hubiese percatado de la importancia de esos eventos y mucho menos los hubiera constituido en descubrimiento, sin pasar antes por el proceso de reflexión, por un personal y profundo ‘darse cuenta’*”, así como el **juego**, relacionado con la lúdica, provocando esparcimiento y entretenimiento que motiva a la participación colectiva del ser humano llegando al **sentido social**, en el que todas las formas de relacionarse con el otro deben ser acertadas y respetuosas, así como la disposición para escuchar atentamente. De manera que, consideran oportuno y fundamental la implementación de un programa que sea **transversal, interdisciplinar y propedéutico**. **Transversal**, ya que permea todas las dinámicas y objetivos de las actividades que se llevan a cabo en todos y cada uno de los Ciclos de la institución, siendo a la vez **Interdisciplinar**, puesto que reconoce la construcción de variados y diferentes saberes que se pueden transformar con una sola experiencia teniendo en cuenta los intereses, necesidades y habilidades del sujeto, así, que también es **Propedéutico**, dada la adquisición de un aprendizaje permanente y significativo.

La lectura, repaso y estudio de este programa propuesto por el Colegio Reggio Emilia, el cual incluye en el mismo texto recomendaciones y “Fichas de trabajo” con ejercicios descriptivos y convenientes de acuerdo al proceso de cada Ciclo, con componentes principales como: Título, Ciclo, Instrucciones básicas, Variaciones, Método esperado, Parámetros de evaluación, da cuenta de tratarse de una orientación de trabajo y formación tanto para los tutores como para los aprendices puesto que se espera un proceso de transformación y trabajo autónomo e idóneo, sin dejar a un lado cierta libertad de planeación y ejecución de actividades planteadas por ellas y ellos siempre en un enfoque en el desarrollo de las habilidades expositivas, expresivas y comunicativas, fundamento de las TPO.

Con todas las características mencionadas anteriormente, encuentro numerosas relaciones significativas en las finalidades de las TPO y sus dinámicas sugeridas con las experiencias que he tenido con las niñas y niños del Ciclo con los que he llegado a varios encuentros, empezando con el reconocimiento del cuerpo como principio de expresión, de comunicación, como lenguaje, como contexto, asumiendo una postura tanto de actitud como física (hablando también de la posición del cuerpo), propiciando además la importancia del movimiento por los espacios, la confianza, la

actitud y el manejo, así como la manera como se familiariza el cuerpo con el ambiente, haciendo parte del entorno, así como la búsqueda de opciones de desplazamientos y actividades en un medio, en un tiempo y en un lugar determinados, de manera genuina, natural, así como el modo de relacionarnos con el otro refleja la comodidad y confianza que sentimos estar en ese vínculo creado con el otro, compañero, amiga, tutor, aprendiz, que ocurre en los diferentes espacios donde interactuamos y nos encontramos con la subjetividad del otro con respeto.

No se puede dejar de lado la relación de otras de las características de los TPO con las afinidades de las artes acción como lo son ***acción, reflexión, juego y sentido social***, principios de todo proceso de formación aplicados en la cotidianidad, dando cuenta de los cambios permanentes en las diversas dimensiones del ser, teniendo en cuenta los medios con los que fue posible y oportuno recurrir en diversos encuentros para el proceso y desarrollo de este trabajo investigativo enfocado a las artes vivas y sus posibilidades de análisis de la percepción que tienen las niñas y los niños sobre los contextos donde se desenvuelven.

Anexo 3: Imágenes visuales

Con la disposición de diferentes imágenes de expresiones artísticas en el ambiente con fotos de pinturas, artes escénicas, esculturas con el título de cada obra y sus respectivos autores, disponibles a la exploración y observación de las niñas y los niños, se analizaron diversas posturas acerca de aquéllas expresiones artísticas, en las que algunas niñas y niños expresaron conocimiento sobre la Gioconda, Leonardo Da Vinci y Frida Kalo -aunque no conocían las obras de ésta última, Luciana conocía la historia de la artista-. De las esculturas, reconocieron a “La Gorda” -de Botero, sin conocer al autor- al verla en el centro, así como la escultura de los “Zapatos Viejos”, en Cartagena. De las demás expresiones, no tenían conocimiento, pero al observar la obra “Guernica”, de Picasso, mencionaron que se trataban de unos demonios y que estaban bravos, tristes y aburridos. Se mostraron muy interesados en las imágenes sobre todo en las más surrealistas de Salvador Dalí, Picasso y Guayasamin, de éste último expresaron: ¿por qué se ve así?, ¿Por qué está dibujado así?, observando la obra “Ternura”.



Urán, N., 2021, Exposición obras artísticas a aprendices Ciclo 1-3, Colegio Reggio Emilia.

Para complementar esta experiencia, las niñas y los niños eligieron una o más de las creaciones artísticas expuestas para crearlas con plastilina, pasando de 2D a 3D, construir una escultura. Algunos aprendices decidieron esculpir la imagen del autor de la obra en lugar de sus creaciones, como a Leonardo Da Vinci y a Frida Calo.

De este ejercicio me llamó la atención diferentes situaciones, la primera, el acercamiento que algunas niñas y niños ya tienen a diferentes expresiones artísticas, además de la propiedad para conversar sobre ellas; la segunda, la postura de Luciana Ossa, una de las niñas, al realizar la escultura de “La Gorda”, de Botero, pues después de elaborarla, me pregunto: “¿*Le puedo poner una cabeza y ropa?*”, yo le contesté que no había problema, si así lo quería, lo podía hacer, preguntándole también por qué quería cubrirla y ponerle ropa, a lo que me respondió: “*es que así sin ropa, pues no!, se puede enfermar o algo, no se puede andar por ahí sin ropa*”, analizando así un poco la idea que tiene Luciana sobre la expresión y presentación del cuerpo, el cual debe estar cubierto “siempre”. Situación similar sucedió con Violeta, quien, durante un juego con las niñas de su grupo de aula, me cubre voltea el rostro y me cubre los ojos para el lado opuesto donde estaban las chicas quitándole la ropa a una de las muñecas, mencionándome, con lo que le alcancé a entender que no debía mirar, que estaba desnuda.

Al proponerles realizar un trabajo colectivo, con el fin de reunir y apoyar en una misma mesa las creaciones moldeadas y esculpidas en plastilina para construir una sola obra, es decir, con la unión de todas las obras, se construye una sola creación, organizándolas y ubicándolas de la forma como a las niñas y los niños les parezca deseen, o según las ideas que les ocurra construir; inicialmente no estaban muy dispuestos para el ejercicio, no querían soltar sus esculturas en la mesa, cada uno quería conservar sus creaciones, pues la mayoría moldeó 2 ó más esculturas con plastilina. Sin embargo, con tantas esculturas de zapatos que realizaron, finalmente, decidieron crear una tienda de zapatos, donde las figuras realizadas de Frida Kalo eran, según las niñas y los niños, las dueñas del negocio y quienes también atendían su tienda de zapatos, mientras que las estatuas de La Gioconda y de Leonardo Da Vinci, eran los clientes fieles de la zapatería. Ah!, la escultura de “La Gorda” de Botero, el maniquí de la tienda, quedando el diseño de la creación, así::



Urán, N., 2021, Esculturas en 3D basadas en las obras artísticas de los aprendices Ciclo 1-3, Colegio Reggio Emilia.

Enfocándome en analizar las intenciones que tienen las niñas y los niños en hacer parte del trabajo colaborativo que se llevan a cabo en el contexto escolar, mediante diversos ejercicios, en este caso, inicialmente la observación de imágenes de obras artísticas instaladas en el ambiente dentro del aula, para luego realizar, usando su imaginación y habilidades una o más obras individuales; posterior a esto, proyectar y construir una obra grupal, en la que cada uno pone

su producción genuina para llegar a una creación artística conjunta, observando de qué manera se disponen para este tipo de dinámicas, en el que el aprendizaje colaborativo necesita interacción y comunicación entre ellas y ellos, teniendo en cuenta la instancia en que las niñas y niños van aprendiendo a tener en cuenta a los demás, así como trabajar en equipo.

Se puede inducir que en este grupo de 16 niñas y niños, el trabajo colaborativo aún es una dinámica en proceso de construcción, pues cabe resaltar que, a pesar de no tratarse la primera vez donde lleva a cabo este tipo de ejercicios, considerando que el colegio, haciendo alusión a su nombre, implementando pedagogías alternativas Reggio Emilia, los aprendices se abstienen en muchas ocasiones a participar de trabajos en grupo, o, en caso de hacerlo, lo hacen sólo con la amiguita o el amiguito, sin dejar de reconocer que hace parte de un proceso que vale la pena recordar no es lineal, sino más bien, se asemeja a un espiral.

Anexo 4: El Laberinto

Llegando al aula, después de casi finalizado el tiempo del primer descanso donde los aprendices además se toman el desayuno, observo que, casi las 4 las mesas completas del salón, las cuales están divididas (2 de ellas en 6 partes, las otras 2 están divididas en 4 partes iguales, así que se cuenta con 20 piezas de pequeñas mesas), estaban juntas y rodeadas por las sillas por el lado del espaldar (como lo muestra la imagen), tres de los aprendices estaban dentro del espacio del aula (Rochi, sentada de una de las sillas, Juanjo, agachado mirando hacia adentro y debajo de las mesas por donde pasaba Maria Paz), y los demás haciendo fila, en la entrada del aula, esperando su turno; fila, encabezada por la representante electa del grupo, Sofía, mencionando: “el siguiente”, el inicio es por allá (señalando donde está ubicada Rochi) y el fin es por acá (mostrando el otro lado), así que Samu, quién está al inicio de la fila en ese momento, entra al salón, lo recibe Juanjo, lo lleva hasta donde está Rochi, quién le muestra por donde debe entrar y seguir hasta llegar al final. Le pregunto a Sofi de qué se trata este proyecto, yo quiero participar, me comenta que es un “laberinto” creado y organizado por ellas y ellos mismos, *“mire profe, empieza allá, donde está Rochí, esa es la entrada y sólo pueden entrar si ella los deja pasar, pues no se pueden juntar todos*

allí, y ella se encarga de eso con ayuda de Juanse. Hasta que no salga una o uno (o esté a punto de salir) no puede ingresar la otra o el otro.



Urán, N. 2022, Imagen Laberinto, juego e instalación realizada por aprendices Ciclo 1-3, Colegio Remilia

Incluso Sofi me advirtió, como a los demás, que “hay unos obstáculos que se encuentran en el piso del camino y que deben resolver”, entre ellos hay un cuento, cubierto con uno de los sacos de sus compañeros (“para que los destapen y descubran la pista”), y está allí para ser leído, después de leerlo puede seguir, y continuar recorriendo el laberinto hasta llegar a la salida. Sofi me dice: “*profe!, sigue usted*”, yo le contesto; “*No Sofi!, yo voy a respetar la fila, llegué de última y de última debo entrar*”.



Urán, N. 2022, Travesía laberinto, juego e instalación realizada por aprendices Ciclo 1-3, Colegio Remilia



Urán, N. 2022, Travesía laberinto, juego e instalación realizada por aprendices Ciclo 1-3, Colegio Remilia

Después de pasar por el laberinto, el Tutor director de grupo, Luis Mojica, quién acompaña a las niñas y niños de este grupo Ciclo 1-3, (como se ve en la última imagen de este collage), las líderes del evento hicieron una modificación a la dinámica; la fila debía hacerse ahora dentro del espacio del aula y sentados, empezando más cerca de la entrada del laberinto, allí se sentó Sofía, custodiando el ingreso, y verificando el orden de la fila y el ingreso al laberinto, además, después de atravesar todo el laberinto y salir, debe pararse en las sillas y caminar por todas ellas, luego devolviéndose, repasando el recorrido, haciendo más largo el trayecto más largo.



Urán, N. 2022, Nuevo ingreso a laberinto, juego e instalación realizada por aprendices Ciclo 1-3, Colegio Remilia

De esta experiencia me queda resonando la habilidad que poseen las niñas y los niños para organizarse para llevar a cabo una dinámica que es de todo su interés, una experiencia totalmente ideada y ejecutada por ellas y ellos, desde el inicio, el desarrollo, hasta el final, incluso en proponer las reglas del juego, cerciorarse de que se cumplan, además del empeño y atención que le brindan, cambiar luego las reglas del juego a medida que se van presentando situaciones como el captar que no está funcionando, o el agotamiento de la novedad y por ende el interés; en este contexto, no los había visto antes con tanta iniciativa, tan unidos y organizados hasta ese momento y dispuestos en efectuar un juego en el que todas y todos quieren genuinamente participar, pues ahí están las amigas y los amigos con los que tanto comparten, juegan, pelean, llegan a acuerdos o discuten.

Aunque fueron unos cuantos los planeadores y ejecutores de la idea, los demás se vincularon a la propuesta de una manera creativa tanto en la utilización de recursos y transformación del espacio como en la organización del juego. De manera que, en este contexto escolar, donde los aprendices interactúan todo el tiempo no sólo con sus coetáneos, sino además con los tutores, se puede empezar a percibir un líder del grupo, en este caso es Sofía, la que todas y todos siguen, con las que las niñas quieren jugar, los niños quieren estar, a quien le prestan la

mayor atención, le piden opinión, influyendo en varias dinámicas del grupo, incluso en la elección de representante del grupo del Ciclo donde se encuentran.

Cabe resaltar además, que las actividades sugeridas por las niñas y niños, tiene más relevancia para sus coetáneos, conociendo lo que les puede interesar más, no sólo en los juegos, pasatiempos sino también en las conversaciones que surgen sobre sus familias, estando en el papel de hija o hijo, hermana, hermano, nieta, nieto, comparando el modo de actuar de cada familia hacia ellas y ellos teniendo en cuenta las pautas de crianza, los juguetes y los dispositivos que les compran, los lugares que visitan o van de paseo. Así que se sienten identificados en diversas cuestiones que los llevan a comparar y/o a reafirmar experiencias.

Anexo 5: Instalación, Catalejos

Reconocidos también como monóculo es un dispositivo que cuenta con un sólo lente de aumento, por ello solo se ven con un ojo, puesta en una especie de binóculo en el que es posible visualizar fotografías en su interior. Este monóculo se conoce desde generaciones pasadas, pues se empezó a emplear desde la década de 1920 hasta más o menos los 90's, donde se reflejaban recuerdos comunes de viajes turísticos, fotos individuales de escolares, en circos, entre otras acciones muy cotidianas de aquellas épocas. Esto se inició y se expandió debido a que muchos fotógrafos de profesión, por escasez de clientes, salieron a la calle en busca de público, caminando por diferentes lugares, especialmente los más concurridos, tomaban fotografías de las personas, artistas, comerciantes, viajeros, familias, así como de eventos y situaciones que se presentaban en la cotidianidad, como niños montados en un burro, por ejemplo, bautizos, matrimonios, paseos, y luego, las revelaban en rollos tipo película (material utilizado en aquella época para imprimir las fotos), para luego recortarlas y ubicarlas en los monoculares, entregarlos a los fotografiados, recibéndolos casi sin negarse, e incluso cargarlos, en muchas ocasiones, como llaveros, ya que este artefacto fotográfico tiene (aún) el poder de deleitar y sorprender, incluso a los más diversos públicos.



Urán, N. 2022, Collage Catalejos o Monóculos.

Para entender un poco más el significado de éste particular objeto, vale la pena mencionar el origen de la palabra monóculo, la cual proviene del griego: mónos, único y del latín: oculu, ojo, aunque sin hacer alusión a la fotografía específicamente, pero las impresiones que se hacían de ésta, se tenía la opción visualizar una parte del "negativo" de la película, y así insertada en la parte blanca y luego en el visor, podía ver la foto cuando miraba hacia la luz, como si se tratara de "Fotos en Binocular", presentándose muy llamativo, así que las fotografías visualizadas en éstos catalejos

o monóculos, a pesar de que fue muy utilizada a partir de los años 20, su mayor furor y popularidad fue entre los años 60 y 80. Parece ser que en la actualidad no se fabrican, y para conseguirlos, la opción más conveniente es acercarse a ventas de objetos antiguos. Sin embargo, siendo una creación de décadas, no deja de sorprender y de generar curiosidad sobre lo que es, lo que se puede encontrar allí, así como lo que consigue percibir, interpretar y posteriormente las provocaciones y preguntas que les generan a quienes lo disfrutan.

Recurriendo a la instalación, como arte de acción referido a la disposición del ambiente, en este caso en un medio abierto, se ubicaron los catalejos, colgados en algunas ramas de los árboles localizados en la parte de atrás de tres de las aulas de la institución, atándolos con la otra punta de una cuerda, suponiendo una altura suficiente, alcance de las niñas y niños para así tener el acceso y la facilidad de observarlos, manipularlos, interpretarlos, leer a las personas, contextos y lugares que muestran las fotografías, observando al mismo tiempo sus reacciones, posturas, escuchando sus percepciones, opiniones y proyecciones. Para ello se agruparon los catalejos por contextos fotográficos de familia, viajes, parejas, niñas y niños.

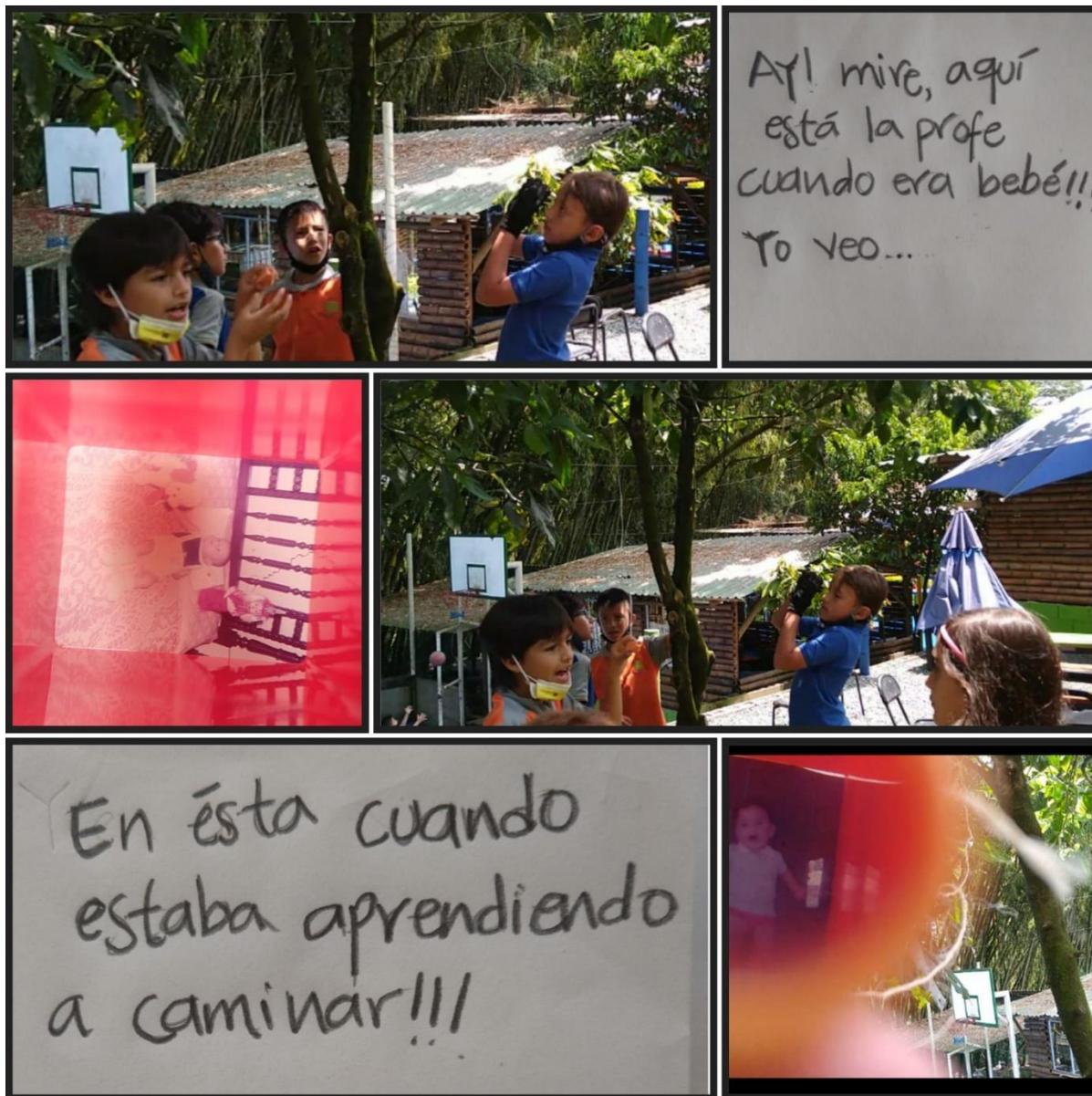
Durante la ubicación de los catalejos, se acerca Maria Paz, una de las niñas del Ciclo con el que tengo encuentros y me pregunta: “¿Qué es eso profe?”, “se llaman Catalejos”, le respondo; ¿Y para qué es eso?, me pregunta nuevamente mientras lo sujeta en la mano y le da vueltas, espero a que lo observe por sus propios medios, y dice: ¡tiene un huequito!... se queda mirando el lente, pero sin acercarlo aún al ojo, ¡Hay algo ahí! ahora lo acerca hacia el ojo y exclama: “Hay un bebé, hay un bebé, mira profe, hay un bebé... es una foto... de un bebé” ... sorprendida, empieza a observar los demás Catalejos, acercando el lente hacia su ojo derecho, y mencionando otras personas y sitios que ve en las imágenes: “aquí... es una familia”, “aquí están en la playa, unas profes ´s juntas”. Luego de observar diversos monóculos, se va corriendo, y casi de inmediato llega nuevamente, pero, en esta ocasión, con otras compañeras y otros compañeros, mostrándoles y contándoles que “por el huequito se puede ver cosas, hay unas fotos”.



Urán, N. 2022, Instalación Catalejos / Exploración Catalejos por aprendices de diferentes Ciclos del, Colegio Remilia

Las niñas y los niños que llegaron (cada se acercaban más aprendices, incluso de otros Ciclos, más chicos y má grandes), empezaron a tomar los catalejos y a “mirar por el huequito”, por la pequeña lupa del monóculo, comentando frecuentemente y en voz alta lo que percibían de las imágenes “metidas en la cajita”. Algunos, con energía, llamaba a otros, exclamando: “*mirá este, mira este, mirá*”, “*aquí está Nathalia chiquita*”, “*¡muestre, muestre!*” ... Daniel: “*aquí está la profe cuando era bebé*”, después de pasar por otros monóculos, “*En esta cuando estaba aprendiendo a*

caminar” ... “Y en esta estaba en la guardería”. Al acercarme al observar los catalejos donde Daniel cree verme en ellos en cada instancia de mi infancia, encuentro que se trata de personas diferentes, situación que me genera curiosidad, a cerca del porqué, me leen en las imágenes de los catalejos, así como, percibir a un grupo de mujeres en la playa como “un grupo de profes juntas en un paseo”.



Urán, N. 2022, Collage Catalejos / Proyecciones y expresiones sobre imágenes puestas en los Catalejos por aprendices Ciclo 1-3, Colegio Remilia

- **Alejo:** “Aquí está mi mamá en una piscina!” ... “Aquí estoy yo con mi mamá de paseo” ... “Acá estamos en la otra playa!!”. Observando cada catalejo y asegurando que es él y/o algún familiar suyo.
- **Salvador:** “¿En cuál de estos estoy yo?” ... “¿Por qué no estoy en ninguno de éstos?” ... “¿Y mi papi y mi mami?” ...
- **Sofi:** “Yo quiero uno de éstos” ... “Quiero de esto con una foto mía”.

Las niñas y los niños relacionan las fotografías visualizadas en los catalejos con los recuerdos de experiencias con las familias, realizan lecturas de las imágenes con momentos pasados de viajes, incluso reconocen la cronología de las vivencias, así como enlazando con un grupo de personas con los papeles que cumplen los adultos en los contextos donde se mueven; relacionan p.e. a un grupo de mujeres coetáneas, en la playa, con un grupo de profesores que están de paseo; así mismo, un grupo de personas donde se encuentran adultos, niñas y niños, correspondiente a una familia. No cabe duda de que las niñas y los niños relacionan sus saberes previos y los saberes comunes con las situaciones nuevas que se encuentran, buscando familiaridad entre ellas, además de querer saber más sobre lo nuevo que está experimentando, deseo generado por la curiosidad de lo que es novedoso para ellas y ellos, incluso buscan involucrarse más en ello si la situación en cuestión atrapa toda su atención, por lo menos es lo que se percibe en el contexto escolar; así como la confianza y comodidad que reflejan al expresar sus posturas, intereses, percepciones, opiniones y conocimientos que han adquirido hasta el momento de su vida. Esto se percibe en algunas conversaciones que han surgido de manera genuina durante los encuentros con las chicas y chicos de la institución, en las que se evidencia la influencia y apreciación que tienen del mundo que los rodea, en los contextos con los que interactúa, mediado por pautas de crianza que reciben desde sus contextos familiares.

Se observó mayor interés de los aprendices en las fotografías donde se hallaban infantes solos o acompañados por sus posibles familiares, también presentaron mayor curiosidad donde se encontraban personas en trajes de baño, mencionando que estaban “en pelota”, pero al aclararles que ninguno estaba “en pelota”, afirmaban que estaban en “calzoncillos”. Al preguntarles, ¿Por

qué en calzoncillos?, explicaron: “*esos son calzoncillos*”, relacionando la similitud del diseño del traje de baño de la época de los 80’s con el diseño de la ropa interior masculina actual.

Aún así, no dejaban de observar las fotografías y crear historias imaginarias con base en lo percibido en una fotografía, p.e. de la imagen donde aparecía una familia al lado de un burrito en una ambiente rural, donde el integrante más pequeño estaba montado en el burro surgieron dos relatos, así: Martín: “*Había un señor pobre, después otro señor rico, tenía familia, después de eso para la casa, se tomaron un té bien rico y después se lleva al pobrecito sin nadita que comer sino carne, frutas, pescado...y ya!*”. Otra versión, imaginada por Samuel Cano sobre la misma fotografía, fue: “*una familia pobre que estaba en una casa, se consiguieron un caballo y el bebé se montó y la mula lo mandó a la quinta porra y su hermano se puso triste entonces se mató!*. Al preguntarle: ¿ por qué crees que es una familia pobre?, Samuel, contesta: “*porque... espera... yo la veo... porque tiene una casa muy deteriorada y muy fea, porque está con menos pinturas y no hay puertas sino que hay cortinas*”. Referente a otra fotografía, en la que aparecen dos mujeres al lado de una piscina, Salomé imagina la siguiente historia: “*había una señora que tenía una hija, y como que estaban en una piscina y la hija estaba como dormida... y ya!*”. De esta actividad, percibí que la mayoría de los aprendices incluían a la familia en los relatos imaginarios basados en las fotografías donde visualizaron niñas, niños, jóvenes y adultos, como mamá, papá, hija, hijo, hermano.

Pero Cristóbal, al, observar uno de los catalejos con una foto a blanco y negro en la que sólo se veía un sujeto en las afueras de una calle, mencionaba que veía una puerta “roja”, como entrada de una las casas ubicada en la acera por donde pasa el individuo, y al lado de ésta puerta, se visualiza una puerta de garaje; me pareció muy curioso escuchar a Cristóbal mencionar un color, pues, al verificar la imagen, vuelvo a ver que, la fotografía al estar en blanco y negro, la puerta se ve un poco oscura, pero en las tonalidades mencionadas, sin embargo, la puerta que Cristóbal señaló la sigue viendo de color “rojo”.



Urán, N. 2021, 1ra Exploración Catalejos por aprendices Ciclo 1-3, Colegio Remilia

Anexo 6: Conversación

Entre mis intenciones de ampliar mucho más el panorama de saberes sobre acciones de arte, tuve la oportunidad de tener una conversación, después de muchos días de espera, con una gran maestra y pedagoga, Angela María Chaverra Brand, docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Doctora en artes de la Universidad de Antioquia, magíster en estética y especialista en semiótica y hermenéutica del arte de la Universidad Nacional de Colombia, Licenciada en formación estética de la Universidad Pontificia Bolivariana, Psicóloga de la Universidad de Antioquia y, en la actualidad, directora del colectivo artístico “El cuerpo Habla”.

La conversación con Angela Chaverra Brand, la cual considero que fue bastante fructífera, empezó con el cuestionamiento sobre el formato de artes de acción en el que trabajaban en el colectivo artístico, pues yo lo percibía como la performance, a lo que me expone:

Ángela: “si, pero precisamente una de las cosas, Nathalia, es que esas artes no tiene una forma de ser, porque precisamente es lo que están criticando es un arte cerrado, entonces las artes de acción no tienen... o desde nosotros no trabajamos con esas miradas, como ves, esto si es arte de acción, lo que queremos invalidar son esas clasificaciones que han hecho tanto daño, nosotros no trabajamos sobre: ¡esto sí, esto no!, ¡esto es bueno, esto es malo!, ¡esto si sirve, esto no sirve!, precisamente porque lo que estamos trabajando es un proyecto que tranquilice a la gente, que no sea necesariamente una obra de arte, sino que sea un proyecto más para la vida, que para trabajar

un proceso artístico, pues, nosotros no trabajamos sobre obras cerradas ni sobre marco teórico cerrado, sino que trabajamos sobre un marco teórico abierto, nosotros trabajamos cartografías, son acciones de la carne, incluso tratamos de no llamarlo performance, pero sabemos que lo tenemos que hacer precisamente porque a vos te obliga el sistema de clasificación, pero nosotros entre menos podamos decir que son acciones de este y este corte.. para nosotros es muchísimo mejor”.

Nathalia: Entonces, Ángela, ¿qué son las “acciones de la carne”?

Ángela: *Es una estrategia pedagógica, política que no tiene un método, no trabaja sobre una verdad, sino que trabaja sobre construcciones, en el que se horizontaliza el conocimiento, nosotros no decimos !cómo vamos a hacer esto!, sino que eso se van dando, y, ¿qué se van dando?, no sabemos porque no llegamos con un prejuicio sino que estamos atentos a lo que sucede dentro de una comunidad, o dentro de un momento, un movimiento social... puede ser que sea una cosa muy formal como informal.*

Nathalia: Bueno, aún me hago muchas preguntas sobre éstas acciones artísticas, pensaba si tendría un objetivo, y ya que se trata de un arte que es efímero, que aborda de alguna manera la improvisación, sin guiones, pero aún pienso en qué tanto, porque considero que debe haber preparación, en cuanto al lugar donde se va dar, lo que se va a usar, etc.

Ángela: *Nosotros no trabajamos con improvisación, hay una guía, en el teatro si se improvisa, pero aquí no!, como decía Yury Forero: “usted tiene una guía pero no guión”, una guía es algo que usted prepara, usted tiene un pretexto, pero no es un guión, no es que se tenga que basar sobre eso, usted obviamente hace una preparación para el asunto, pero no se sabe qué va a pasar, pero tampoco improvisar, más bien atento, ¡nosotros nos vamos a encontrar!, ¡vamos a hacer esto!, pero es un asunto abierto, si pasa esto, lo dejamos; por ejemplo, si alguien del público se metió a rodar, lo dejamos pasar, no le decimos: “no!, usted no puede, porque esto está preparado de esta manera”, no es un asunto de improvisación porque la improvisación es otra cosa, es una asunto que tiene que ver más como una guía, es como una receta, usted prepara los huevos de cierta forma, pero de pronto dices: le voy a echar esto a ver qué sucede, le echas y eso le cambia la receta, entonces no tiene una receta cerrada, sino una receta abierta, no con un sistema cerrado sino completamente abierta. Lo que nosotros hacemos son acciones de la carne que trabaja con lo que se va dando en la comunidad, por eso es un asunto que no es tan preparado,*

por ejemplo, en Armenia teníamos preparado una acción, cuando llegó la policía, la acción se convirtió en otra cosa, nosotros nunca tenemos una cosa cerrada, sino que siempre esa cosa está abierta, y eso que está abierto es precisamente la capacidad de deshacer un organismo de poder, por eso que acontece, por eso lo llamamos acciones de la carne y no performance, pues es un asunto que no lo hacemos sólo nosotros sino que lo construimos con la comunidad, es un conocimiento compartido, donde todo el mundo da ideas y, a través de esas ideas, se establecen unos ingredientes que sirven de insumo para poder hacer la acción, que debe ser preparada, pero esa acción no sabemos cómo va salir, cuánto va a durar, no sabemos qué va a pasar, porque no es un “¡como si!”; por ejemplo, “De cápita”, es la acción de los juzgados, nosotros preparamos a la gente, pero no sabemos si van a durar media hora o 5 minutos, si quedó mal amarrado y se va a volver a amarrar... nunca sabemos qué va a pasar, entonces para una acción, podemos tener establecidas unas cosas pero, por ejemplo, en “De cápita” pensamos que la gente iba a durar media hora... duró 1 hora y media, entonces no es algo que estemos esperando sino que siempre genera sorpresas. Con “Vadear”, esperábamos 300 personas, llegaron 168 porque cayó un aguacero, hubo granizo, entonces con esas personas se hicieron. Si falta un sujeto, no hay problema porque no hay un “deber ser” de la obra, en cambio, en el teatro, sí hay un deber ser de la obra, aquí es completamente diferente, es una cosa que no está establecida, no tiene una duración fija, por ejemplo, en Bogotá, que pensamos que iba a durar media hora una obra, por el frío, pero duró 3 horas; entonces, nunca hay un reparto, siempre son acciones abiertas en la que pueden interactuar el público, si el público te escupe, y vos te poner a llorar, ya hay otra cosa... y nos ha pasado, por ejemplo, a una de las niñas que estaba haciendo una de las acciones y un señor la escupió y le dijo “cochina”, y ella se puso a llorar, y ese es un guión que no está establecido, como hacer vos para decir: “no llore porque en la acción no dice que usted puede llorar”, puede llorar sin problema, y si quiere parar la acción, la para, se puede salir sin problema, las acciones de nosotros no tiene una postura definida.

Nathalia: ¿Cómo puedo involucrar más a las niñas y los niños en estas artes?, porque aún hay muchos prejuicios sobre lo que ciertas cosas no son para las niñas y niños, en cuanto a la percepción de su cuerpo, y es delicado con los chicos teniendo en cuenta las ideologías y tipos de crianza de las familias.

Ángela: *Hay procesos pedagógicos que ayudan a entender... como que se trabaje sobre escenarios cotidianos, hacer cartografías del colegio, levantar mapas a través de las despintadas que tiene el colegio, y a partir de eso crear acciones, de los recorridos que hay que hacer en el colegio, qué recorridos hace cuando vienen al colegio; los colegios tienen maneras, geografías, horarios, qué suceden en los colegios, cartografiar: empezar a hablar de eso y cómo se conecta con las cosas de los otros. Las cartografías son performance, cartografía del cuerpo, hablar de las cicatrices, peinados, de los espacios y sucesos del colegio, permite mirar los remiendos; por ejemplo, hay una salida del colegio y se han tropezado varios niños, cuáles son los acontecimientos que ocurren que cambian la vida de los muchachos, qué hacen en el recreo, todos acontecimientos del colegio, a partir de acciones de instalaciones, que ayuden a crear conciencia de esos acontecimientos.*

Nathalia: *A la hora del descanso, haciendo algo cotidiano en este tiempo, puedo observar a las niñas y a los niños cómo se comportan, por ejemplo, cómo juegan, qué hacen en el almuerzo, cómo interactúan con sus compañeras y compañeros y considerarla que están haciendo una performance?*

Ángela: *Si!, la performance en realidad hace, ¡no hace como si!, ¡no hacemos como si!, se hace en realidad, es real y tiene consecuencias en el colegio, y tiene consecuencias en la vida de los muchachos; si hay una huerta, se trabaja sobre el acontecimiento, por ejemplo, vamos a hablar sobre las cicatrices del colegio, frente a eso vamos a hacer una instalación de orden real, cómo nos la pensamos, cómo hacemos una cartografía y de ahí que sigue para construir una pregunta al colegio que integre a los profesores, a los padres, por eso me parece importante aclarar sobre lo que se quiere, frente a eso se diseñan estrategias frente a acontecimientos, por eso hablamos de acciones, y las acciones son reales.*

Nathalia: *Yo entiendo que las artes de acción, se originaron como protesta a las dinámicas políticas, sociales, cánones de belleza, etc, tomando fuerza con el surgimiento del hippismo, en la década de los 60's, expresando acontecimientos cotidianos, entonces si yo le pido a alguien que me cuente algo de su casa, ¿estamos haciendo artes de acción?, porque ahí, no está representando a nadie, está siendo ella o él mismo!.*

Ángela: *¡Exacto!, porque se trata de acontecimientos, es una acción en la que cada uno es él mismo. Que un niño cuente su historia, que hable de sí y se muestre, es una práctica artística*

también porque hay un grado de emoción, más que ficción lo llamamos fabulación, en una práctica artística no hay objetivo pero si hay una intención, pero no es dar un mensaje, la performance no trabaja con mensajes, la performance trabaja con unas prácticas que, lo que buscan es deshacer los mensajes, el arte crea es un nuevo acto de habla, no tiene mensajes porque estos son los que están instaurados, lo que permite la performance es crear otras formas de entender, por ejemplo, los acontecimientos que suceden. La lógica de la performance es el devenir, lo que se va haciendo, lo que va sucediendo y eso que va sucediendo, cómo va cambiando la relación con esa práctica artística. Lo que el espectador dice es importante (no como en el teatro), porque el espectador es un intercesor, por eso no es una obra con mensaje, porque el mensaje ya está dado porque es a priori.

Nathalia: Entiendo que en las artes de acción, como en la performance, el público se involucra, o, ¿no siempre se tiene que involucrar?, porque hay momentos en los que no participa, por cualquier razón.

Ángela: *Eso es muy difícil, porque la idea es precisamente que para que el otro participe, yo lo induzca a la participación, en “Las ofelias”, la gente se podía meter... pero no hay deber ser tampoco del público, si usted quería que el otro le tirara la bolita y no se la tiró entonces ¿usted que va a hacer?, va y le dice: “me tira la bolita”!, o no sé qué hace usted, pero nosotros no trabajamos con decirle al otro lo que tiene que hacer porque nos parece que ya no tiene sentido, porque yo ya estoy dando por hecho de que!... nosotros no trabajamos con inducciones de preguntas, o con algo que le ayude al otro a comprender, ¡el otro sabrá!, entonces si el que está haciendo la performance se siente impotente, también tiene que entender que es un saber de los dos, por eso digo que es un saber de los dos, no del artista, el artista no es el que lleva la verdad.*

Nathalia: Yo pienso que la gente, el público no participa porque nos han enseñado, interiorizado que el arte es algo que se observa, pero no se toca, ni se interviene, es un asunto muy interiorizado desde la infancia, por eso quiero trabajar y motivar a las niñas y niños a involucrarse más en las artes, sobre todo en las artes de acción.

Ángela: *Si, que sea una cosa más participativa, con su propio ritmo, sus saberes, cómo nos ganamos el hecho de que participe, cómo hablo yo, y si no participa también está bien, pero la participación no puede ser obligada. Hay experiencias muy bellas en arte como por ejemplo, sobre instalaciones; la gente ya no está trabajando sobre obras sino sobre procesos, y los procesos sí*

tienen que ver con la participación de todos, ¡muchas instalaciones; todas las cosas que se derivan del proceso de participación más que una propuesta artística cerrada sino completamente abierta.

Nathalia: Bueno Ángela, le agradezco muchísimo aceptar esta invitación, de verdad que me quedo con muchas ideas importantes que además me aclaran muchas dudas.

Al finalizar el diálogo anterior, y agradecerle a Ángela Chaverra este espacio de encuentro y conversación sobre las acciones artísticas de la carne, las cuales realiza en el colectivo “El cuerpo Habla”, el cual ella dirige, pues, a pesar de otras tantas lecturas y conversaciones anteriormente realizadas sobre expresiones artísticas vanguardistas, resulta conveniente escuchar otras voces que me permitan comprender, recordar y relacionar más las cualidades de las artes de acción con sus intenciones, con los hechos cotidianos, con las posturas personales y sobre todo con los contextos, disponiendo la posibilidad de idear dinámicas adicionales y formas de acercarme y analizar los entornos en la que los infantes se desenvuelven, específicamente en el contexto escolar y familiar que es a lo que apuntó este proyecto de investigación, y es lo que precisamente se llevó a cabo con las actividades artísticas planeadas y ejecutadas con las niñas y niños del Colegio Reggio Emilia pertenecientes al Ciclo 1, especialmente, como se mencionó anteriormente, con las artes de acción, trayendo a colación las diversas creaciones como la siluetas del cuerpo, donde cada aprendiz, realizó una cartografía de su cuerpo, siendo también una performance, en la que, basándose en su creación, cada aprendiz relató la manera en que habita el contexto familiar, el lugar que ellas y ellos ocupa dentro de éste, así como el lugar que le da a otras personas y seres que lo rodean.

Anexo 7: Cartografía Colegio Reggio Emilia

Para dar una idea más global sobre la institución, se realizó un mapa sobre las instalaciones del Colegio donde las niñas y niños se desenvuelven el tiempo que pasan en él.

