



Las artes de acción: una herramienta pedagógica para potenciar la capacidad expresiva de los niños en la educación infantil.

Estefanía Cardona Suárez
María Daniela Betancur Rengifo
Yelly Andrea Ramírez Quintero

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

Tutores

Fernando de Jesús Baena Ruiz, Magíster (MSc) en Educación: Pedagogía, Sistemas simbólicos y
Diversidad Cultural

Eliana Marcela Fernández Vanegas, Magíster (MSc) en Artes

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

| | |
|----------------------------|--|
| Cita | (Cardona Suarez, Et al, 2023) |
| Referencia | Cardona Suarez, E., & Betancur Rengifo, M. D., & Ramírez Quintero, Y. A., (2023). <i>Artes de acción: una herramienta pedagógica para potenciar la capacidad expresiva de los niños en educación inicial</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 Atehortúa.

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.

Agradecimientos.

Gran parte de nuestro trabajo de investigación es fruto del apoyo y acompañamiento de personas sin las cuales no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer profesionalmente.

Queremos expresar nuestra gratitud primeramente a Dios por representar para nosotras una figura guía de sabiduría y habernos permitido llegar hasta este punto de nuestras vidas; a la Universidad de Antioquia la casa que nos ha formado a nivel intelectual y humanista y nos acogió hasta hoy que cerramos un capítulo maravilloso de nuestras vidas; a nuestros maestros por cultivarnos desde un sentido humano el gusto por aprender y en especial, a nuestros asesores Fernando Baena Y Eliana Fernández, por compartirnos sus conocimientos de manera invaluable para alcanzar lo que hoy hemos logrado y las muchas puertas que nos han abierto en nuestro transitar como maestras; a nuestras familias por ser siempre nuestro principal motor y estar allí cuando nuestras horas de trabajo se hacen confusas, por eso hoy que concluimos nuestros estudios, les dedicamos a ustedes este logro; a los niños y niñas que se sumergieron con nosotros en esta aventura e hicieron posible que las horas de práctica fueran experiencias inolvidables y por ellos hoy salimos a trabajar por las infancias y finalmente, nos agradecemos como equipo por la constancia y compromiso, viéndonos crecer juntas en este largo camino.

Donde quiera que vayamos los llevaremos con nosotras en nuestro transitar profesional, gracias por hacer esto posible, jamás nos alcanzarán las palabras para agradecerles, por tanto.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 6 |
| Abstract | 7 |
| Introducción | 8 |
| 1 Planteamiento del problema. | 9 |
| 2 Estado del arte. | 11 |
| 2.1 Arte..... | 12 |
| 2.1.1 Reseña histórica de las artes..... | 12 |
| 2.1.2 Arte e infancia | 14 |
| 2.1.3 Arte y símbolo..... | 16 |
| 2.1.4 Arte y escuela | 17 |
| 2.2 Artes de acción | 21 |
| 2.2.1 Inicios del Arte Vanguardista..... | 21 |
| 2.2.2 Surgimiento de las Artes de acción. | 27 |
| 2.2.2.1 Happening (1959..... | 28 |
| 2.2.2.2 Fluxus (1963)..... | 29 |
| 2.2.2.3 Performance (1970) | 29 |
| 2.2.2.4 Body art (1970)..... | 30 |
| 2.2.2.5 Environment (1966)..... | 31 |
| 2.2.2.6 Action painting (1960)..... | 32 |
| 2.2.2.7 Behavior art o arte del comportamiento (1970)..... | 32 |
| 2.2.2 El cuerpo en las Artes de Acción | 35 |
| 2.3 Pedagogía e infancia..... | 37 |
| 2.4 Capacidad expresiva/expresividad | 41 |
| 2.5 Expresión corporal / Corporeidad | 43 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 2.6 | Pensamiento creativo / Creatividad..... | 44 |
| 2 | Justificación..... | 47 |
| 3 | Objetivos | 49 |
| 3.1 | Objetivo general | 49 |
| 3.2 | Objetivos específicos..... | 49 |
| 4 | Pregunta de investigación..... | 49 |
| 5 | Metodología | 50 |
| 6 | Fases y Cronograma de Ejecución. | 58 |
| 7.1 | Visión transformadora. | 72 |
| 7.2 | ¿La pintura nos ensucia? | 82 |
| 7.3 | Conexiones sensorio-perceptivas..... | 88 |
| 7.4 | Las fibras de lo tangible. | 94 |
| 8 | Provocaciones..... | 103 |
| 9 | Referencias | 104 |
| 10 | Anexos..... | 107 |

Resumen

La presente investigación da cuenta de las artes de acción como estrategia metodológica en busca de potenciar la capacidad expresiva en los niños de la Institución San José de las Cuchillas a partir de un enfoque a/r/tográfico; una propuesta que amplía el horizonte de posibilidades para los artistas, investigadores, maestros y estudiantes, ayudando a llenar un vacío pedagógico en las formas de acceder al conocimiento, pretendiendo llevar a la escuela, el arte y la corporeidad como elementos fundamentales a integrar en la enseñanza, estableciendo conexión con otros lenguajes que transformen y potencien los procesos de un modo más holístico con el que se aborde lo formativo desde experiencias sensibles.

Palabras clave: Artes de acción, expresividad, educación/artes, infancia, expresividad/arte, cuerpo, a/r/tografía.

Abstract

This investigation gives an account of the arts of action as a methodological strategy in the searching of enhancing the expressive capacity in children from San José de las Cuchillas Institution through an a/r/tographic approach; a proposal that expands the horizon of possibilities for artists, researchers, teachers and students, helping to fill a pedagogical gap in the ways of accessing knowledge, intending to bring art and corporeity to school as fundamental elements to integrate in teaching , establishing a connection with other languages that transform and enhance the processes in a more holistic way with which training is approached from sensitive experiences.

Keywords: Arts of action, expressiveness, education/arts, childhood, expressiveness/art, corps, a/r/tography.

Introducción

En la infancia, resulta tan esencial como necesario el reconocimiento de las expresiones, las creaciones artísticas dentro del ejercicio educativo, los juegos que practican los niños con las palabras, las situaciones que imitan o recrean, las figuras verbales que inventan, la apropiación que hacen de las mismas experiencias cotidianas y la influencia de estas prácticas en las maneras de acceder al conocimiento.

El presente trabajo de investigación se dedicó desde la teoría y la práctica a tratar de comprender mejor cada uno de estos aspectos en el ejercicio de su potenciamiento a través de experiencias artísticas, si bien existen numerosas formas de arte en nuestra cultura, en esta propuesta hemos tenido la oportunidad de examinar las artes de acción como potenciadoras de la capacidad expresiva de los niños de la institución San José de las Cuchillas de la ciudad de Rionegro, considerando tres medios artísticos: el performance, la instalación y el body painting y ubicándonos desde el rol de maestras, investigadoras y artistas.

Es necesario precisar entonces en primer lugar la problemática de investigación como parte de un interés colectivo y resultante de experiencias escolares compartidas, en segundo lugar, la construcción del estado del arte donde se presentan desde unas bases teóricas, históricas y culturales las características generales del componente artístico de la investigación y un rastreo destinado a establecer los aspectos fundamentales de la capacidad expresiva de los niños. Luego proseguimos con una justificación más detallada sobre los insumos pedagógicos que se pueden alcanzar si se precisan las diversas maneras de manifestaciones de las que nos podemos valer en los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual le preceden los objetivos y la pregunta de investigación ¿Cómo a través de las artes de acción podemos potenciar la capacidad expresiva de los niños en la educación infantil? Acto seguido nos ocupamos de dar cuenta de la a/r/tografía como metodología de investigación, unas comprensiones generadas del proceso práctico y experiencial con los niños y por último unas provocaciones emergentes de nuestra investigación a/r/tográfica.

Cabe resaltar que la siguiente investigación se centra en un dominio poco estudiado pero muy competente para los procesos de aprendizaje de los niños en los que se puedan mediar del cuerpo y sus manifestaciones expresivas para responder a su proceso de formación sustentado desde diferentes teóricos, evidencias fotográficas y relatos de experiencias.

1 Planteamiento del problema.

En vista de que en nuestras experiencias como estudiantes y como maestras en formación, evidenciamos una amplia tendencia por la priorización de conocimientos desde los lenguajes lógico y racional, nuestra investigación se inclina por mostrar y romper con el paradigma de la existencia de una mirada limitada y reduccionista de lo que es o representa el cuerpo en las prácticas pedagógicas, que en su mayoría quedan resumidas a la mínima implementación de los lenguajes expresivos en la construcción de conocimientos de áreas específicas y además, en el desarrollo de habilidades propias que favorecen el reconocimiento de sí mismos dentro de una sociedad y que por ende, minimizan la capacidad expresiva.

Mediante prácticas de control que se evidencian en la educación, la escuela ha dejado reducido el uso del cuerpo a una mínima expresión, en donde este, ha sido intervenido mediante normas que se limitan a tecnicismos en los que prima la adquisición de la postura y apariencias físicas direccionadas a lo que este debe ser o el lugar que debe ocupar, invisibilizando lo que en sí mismo representa y los logros que se pueden obtener con un poco más de conocimiento y conciencia individual. Vemos entonces la necesidad de hacer cambios en lo que concierne a la educación frente al cuerpo, como concepto y como medio de los procesos formativos, en donde se dan paso a la implementación de otras formas de hacer uso de este, teniendo en consideración prácticas educativas más conscientes y reflexivas ejercidas desde la corporeidad en su relación con las expresiones artísticas.

A raíz de esto, y partiendo de la limitada implementación de diversos lenguajes en la educación, es de señalar que parte del problema radica precisamente en el actuar de los maestros, en donde se hace evidente el desconocimiento, el difícil acceso a los recursos, la comodidad en lo que ya se conoce o la poca conciencia que hay en lo importante que resulta vincular la capacidad expresiva a los procesos formativos, en este caso mediante las artes de acción comprendidas desde la capacidad corporal como principal precursora de la misma. Es por esto que, se requiere incrementar las posibilidades, las vías de acceso y las formas de ofrecer el conocimiento en pro de ampliar los lenguajes sensibles de los niños.

Dado el vacío conceptual que hay en el vínculo de las expresiones artísticas y los niños, nuestra investigación tiene en consideración la aplicabilidad de las artes de acción al mundo infantil, desde una visión práctica y con el objetivo de poner de manifiesto la amplia variedad de

posibilidades que estas aportan al desarrollo de la expresividad y la creatividad. Entendiendo además que, la creatividad al ser una capacidad que poseemos los seres humanos para producir diversas respuestas, ingeniosas, diferentes, llamativas, fuera de lo común, aporta a esta práctica investigativa y su objetivo de incentivar la exploración y la imaginación, vista no en áreas puntuales de conocimiento sino en todo el campo formativo de la niñez.

Visualizamos entonces, una pregunta orientada a una mirada reflexiva que guía y orienta el panorama educativo y todas aquellas prácticas que consolidan la realidad formativa, la cual, analizada desde otros puntos de vista, amplían el que hacer de los maestros y posibilitan un actuar en concordancia con ello, además de un gran efecto social que deriva en el reconocimiento de posibilidades que se pueden brindar a través de la experimentación con el cuerpo. De esta forma, nuestra investigación cobra sentido en el hallazgo de información alusiva a los mecanismos que utilizan los niños para expresarse y reconocerse a sí mismos como corporeidad, en la distinción de momentos en los que estos recurren a una expresión artística o se alejan de ella, y además en la identificación de circunstancias que los impulsan a usarlas; todo partiendo de la premisa de su nivel de cercanía con las artes de acción.

En consecuencia, nuestra investigación se desarrolla en torno a la pregunta *¿Cómo a través de las artes de acción podemos potenciar la capacidad expresiva de los niños en la educación infantil?*

2 Estado del arte.

En este sentido, con relación a nuestro proyecto de investigación, y tras el diverso rastreo que realizamos, nos apoyamos para dar sustento a nuestro trabajo, de dos tesis, la primera elaborada en la Universidad libre de Bogotá en el año 2012 llamada “La capacidad expresiva una herramienta didáctica para incrementar la inteligencia corporal de los estudiantes de 401 de la institución educativa distrital tabora sede Santa María del Lago en la clase de educación física” y la segunda elaborada en la Universidad de Antioquia de Cauca en el año 2018 llamada “Navegando por las aguas indómitas del lenguaje desde el cuerpo, el arte y la expresividad”. En estas, si bien se encuentran ideas o construcciones claras, precisas y relacionadas con el arte, la expresividad, la creatividad y el cuerpo como puntos centrales de nuestro interés, están desarrolladas en otras áreas del conocimiento (Lengua castellana y educación física) que si bien competen los procesos educativos, no son nuestro punto central, pues sin encaminarnos en alguna área específica pretendemos abarcar la capacidad expresiva de los niños en general, a través de las artes de acción y dentro del ámbito escolar.

Además, como elementos claves para la apropiación de una pedagogía que responda a las demandas de la educación en el presente siglo, surge la necesidad de una resignificación que no puede ser ignorada: el arte debe recuperar protagonismo en la educación, los procesos de formación necesitan ejercitar la mente, se debe respetar lo diverso, vislumbrar el caos y ofrecer al hombre una oportunidad para diferenciarse; de esta manera, se consideran otras dos tesis, la primera llamada “El arte en la Educación de la Primera Infancia: Una necesidad impostergable” Elaborada en la Universidad pública de Navarra, en el año 2011 y la segunda “Del arte a la acción: Perspectiva del performance en primera infancia, un lenguaje del cuerpo para crear” Elaborada en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el año 2020; éstas indagan sobre cómo, entendiendo que la educación es un factor de cambio social, ha venido mostrando resistencia a la evolución, y continúa concentrando sus esfuerzos en el desarrollo del aspecto cognitivo, ubicando a la educación de las artes en una posición marginal, al igual que la construcción del pensamiento abstracto, y la capacidad expresiva. Así pues, las aulas de primera infancia se consideran sitios donde es más importante el saber que el ser, y de allí la importancia que desde las artes de acción se invite a los niños a expresarse, a descubrir y a crear a partir de la espontaneidad.

Exponemos en este apartado, en primer lugar, la noción de arte y su correlación con la infancia, el símbolo y la escuela, en segundo lugar, una breve contextualización sobre el arte vanguardista y el surgimiento de las artes de acción, en tercer lugar, abrir el panorama sobre la pedagogía y la infancia y por último algunas claridades sobre los términos capacidad expresiva o expresividad, la expresión corporal o la corporeidad, y construcciones de lo que es y comprende el pensamiento creativo o la creatividad, con el fin de hacer claridad frente a las conceptualizaciones que estructuran esta investigación; todo esto desde las tesis anteriormente mencionadas y diversos autores que han desarrollado investigaciones o sustentos teóricos alrededor de estos temas.

2.1 Arte

La enseñanza de las artes desde diversas posibilidades expresivas y de la mano con actividades y metodologías que amplíen el panorama, posibilita que los niños 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 dice 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.

2.1.1 *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 y razón. 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 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), 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” (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 lugar 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, después de la primera y segunda guerra mundial y las implicaciones que ello traería en todo el planeta, se produce un cambio sustancial en la forma de interpretar y de producir 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.

2.1.2 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 como interlocutores válidos 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 niños.

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” (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, 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 niños solo 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 pueden 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.

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 acompañadas 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 estudiantes, en lugar de homogeneizar las manifestaciones de los mismos, pues la escuela debe ser conocedora 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.

2.1.3 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: estos 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 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.

2.1.4 *Arte y escuela*

Del análisis hecho por Aguirre (2009) en su texto “los senderos del arte” podemos afirmar 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 y la lectoescritura 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 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 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 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.

Existen dos enfoques relacionados con la formación estética y artística, uno nombrado como el contextualista y el otro mencionado como esencialista; el primero se refiere según lo menciona Elliot Eisner, en su texto “educar la visión artística”, al valor de la formación sensible y artística desde las necesidades académicas, culturales y sociales y la enseñanza del arte de manera interdisciplinar. La importancia del arte en su relación con las demás asignaturas, en tanto permite una exploración consciente, interiorizada y sensible que facilita los procesos de enseñanza, conocimiento y pensamiento desde la lúdica y la creatividad.

Las expresiones artísticas y las reflexiones estéticas aparecen como ejercicio transversal entre el proceso pedagógico y el proceso creativo de los niños, alimentando a la enseñanza de los insumos estratégicos que la técnica y la invención artística le pueden posibilitar. Se reconoce a las artes otra forma de estructurar pensamiento, además de un componente que las hace singular, son áreas de actividad afectiva, transmiten sentimientos. Se une la actitud estética a la construcción de significados que depende de la capacidad del individuo de representarse las experiencias de su entorno, incluyendo la manera como lo hacen otros seres de su cultura (Programa artes y estética de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, p. 1-2).

El segundo enfoque nombrado por Eisner, esencialista hace alusión como su nombre lo dice, a la esencia del arte; lo que este en sí mismo puede ofrecerle a cada persona, desde experiencias únicas hasta conocimientos profundos e individuales, que comprenden su composición y características. “El arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer” (Eisner, 1972, p. 5), pues como se menciona, la enseñanza de las artes y la reflexión estética van de la mano con la amplificación del concepto de alfabetismo entendido desde la formación en las artes como el desarrollo de diferentes formas de percepción, expresión desde los sentidos y procesos de simbolización, estructurados por la capacidad que tiene el ser de codificar y decodificar a través de diversos medios artísticos los significados de su realidad.

Desde el significado que traen consigo la implementación del arte, la estética y la lúdica bajo experiencias intencionales, surgen espacios que abren en el ser humano una infinitud de posibilidades que lo conducen a ser potencialmente innovador, transformador y a situarse cada vez más en una posición vital y nueva frente al mundo. El desafío al que nos vemos enfrentados en la experiencia del juego, del arte o de la ciencia, es sin lugar a dudas el desafío a comprender algo más del mundo y de nosotros, lo que significa un crecimiento en nuestro conocer. En consecuencia, un acercamiento al pensamiento desde el arte y la expresividad pone de manifiesto procesos formativos guiados por un maestro sentipensante y una escuela sensible.

Ser parte de los procesos en los que 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 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 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 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.

2.2 Artes de acción

La construcción de este marco conceptual expone inicialmente una breve contextualización del Arte de Vanguardista y luego se dirige al surgimiento de las Artes de Acción como un fenómeno que se da a mediados del siglo XX, en el que se presenta el cuerpo como medio esencial del artista.

2.2.1 *Inicios del Arte Vanguardista*

El Vanguardismo inició a finales del siglo XIX y comienzos el 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, tiene tendencias, filosofía y estilo común. Olois Rieg denomina estilo, como la voluntad personal artística. A partir de entonces, se generaron diferentes y numerosas corrientes en todas las formas de arte (pintura, danza, teatro, escritura, música), 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 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.

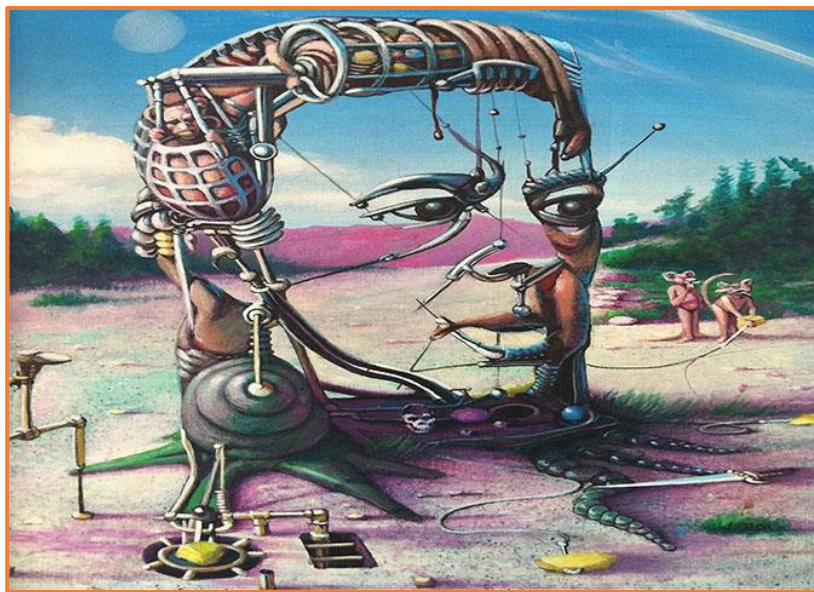
En cuanto a la Abstracción, siendo consecuencia del cubismo, dado que utiliza líneas curvas, que se entrelazan, trazan espirales u otras formas semicirculares, sus figuras son muy alejadas a las reales; está relacionado con el Suprematismo que va desde 1913 a 1922. Defiende la idea sobre las formas abstractas 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](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 y 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.

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 ideologías comunistas y anarquistas, 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 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 solo 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.

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, que busca recuperar su corporeidad.

Las secuelas de la posguerra, en la década de 1950, dan 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, dirigidos a la sociedad de consumo. Uno de los artistas más destacados fue Andy Warhol (1928-1987), 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 manifestar 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; “en este contexto social, se desarrolló el performance, y en muchos casos ha ido de la mano de las movilizaciones políticas” (Alcázar, 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.

2.2.2 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 antes eran 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).

Dentro de lo que se conoce como artes de acción está el happening, el performance, el body painting posteriormente body art, la instalación, the behavior 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 la hacen especial, de manera que es conveniente explicar su singularidad.

2.2.2.1 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/>

2.2.2.2 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/>

2.2.2.3 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 a sí mismos. 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>

2.2.2.4 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 que también se considera 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, 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>

2.2.2.5 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.

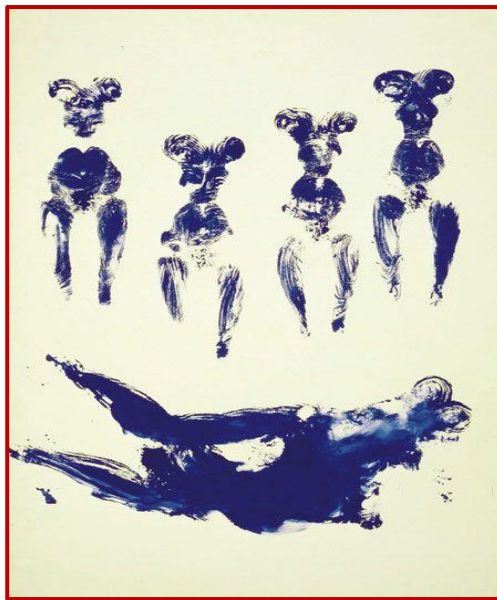


"Driftwood Village—Community," Sea Ranch, CA. Experiments in Environment Workshop, July 6, 1968. Courtesy Lawrence Halprin Collection, The Architectural Archives, University of Pennsylvania

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

2.2.2.6 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/>

2.2.2.7 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 tipos 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 performance 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.

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. 55).

Algunas de sus características son la simbología, la expresión corporal, el espacio libre, la acción en sí misma; 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 el performance, como una 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 al 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.

2.2.2 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” (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

como unidad compleja. Contiene en sí misma distintas dimensionalidades a través de las cuales se manifiesta y desarrolla, y, por lo tanto, no es una manifestación humana que se presenta de forma aislada, sino por el contrario, que cada dimensionalidad afecta a la otra.

(...) La corporeidad implica la inserción de un cuerpo humano en un mundo significativo en relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos. (...)

la corporeidad es el modo de ser y estar en el mundo. (Merleau, 1975, p. 229)

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” (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” (pág. 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” (pág. 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). Sigmund 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 creaciones vivas como forma de protesta ante los diversos sucesos sociales, políticas y culturales considerados perniciosos y corruptos, 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, 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.

2.3 Pedagogía e infancia

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, los niños se tomaban en cuenta sólo como homúnculos o ‘adultos pequeños’, y este periodo de vida no tenían mayor relevancia puesto que no se veía como un periodo productivo en economía y trabajo para las familias aunque se les destinaran 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.

A continuación, haremos 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.

En la antigua Grecia, la educación informal (lectura, escritura) y formal (literatura, filosofía, ciencia, aritmética), fue 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, 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 e inferiores que sólo esperaban a crecer y ser modificados 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 de ese 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 que está 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 los niños crecen.

Una 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 producir y potenciar otras formas del conocer, teniendo presente las voces, los ritmos de aprendizajes y sus características individuales. En algunos casos dejan que 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).

Otra metodología de enseñanza que reconoce a los niños como protagonistas de sus aprendizajes, es la pedagogía Reggio Emilia, los maestros son guías quienes proponen actividades experimentales individuales y grupales con el fin de que los estudiantes busquen las herramientas necesarias para resolver 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, en la que se 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).

Otra metodología que tiene presente los intereses e inquietudes de 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)

2.4 Capacidad expresiva/expresividad

La capacidad expresiva, es concebida como la habilidad creativa que presenta cada niño al poner de manifiesto sus ideas y conocimientos, esto atendiendo a diferentes premisas como lo son la originalidad, el ingenio y la imaginación, que no solo incitan a la exploración sino también a la creación de pensamientos poco comunes y llamativos. La dimensión expresiva tiene la virtud de provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, pues pone en juego un cuerpo en movimiento que expresa mensajes constantes mediante gestos, posturas y miradas que pueden ser interpretados del silencio a la acción.

En este sentido, Arteaga (2006) menciona que,

Al hablar de capacidad expresiva, debemos considerar que el área que más la desarrolla es la expresión corporal. La expresión corporal, como resultado de la percepción reflexiva y del movimiento expresivo debe estar centrada en la presencia, conciencia y vivencia del cuerpo como totalidad personal en el movimiento. (p. 32)

Dada la importancia de la capacidad expresiva en el desarrollo integral de los niños, Arteaga (2006), habla de tres categorías que la conforman: Conocimiento personal, comunicación interpersonal, y comunicación introyectiva; categorías que se dan de manera conjunta, pero independientes entre sí, en la medida en que cada una puede identificarse en diferentes proporciones, según sea el caso, o las necesidades individuales de cada niño.

El conocimiento personal por su parte, es una categoría que convoca a la reflexión y el reconocimiento de habilidades y capacidades individuales que ponen de manifiesto lo que cada uno puede hacer y expresar con su propio cuerpo desde el autoconocimiento y el cumplimiento de lo que se desea comunicar. Dentro de esta categoría encontramos la desinhibición, el conocimiento personal expresivo-segmentario, y el conocimiento de adaptación personal al entorno, que en suma hacen referencia a una búsqueda de la espontaneidad en la que se descubran las posibilidades expresivas del cuerpo en cada una de sus partes y las funcionalidades en torno a diferentes acontecimientos o estímulos frente a diferentes sucesos.

Por otro lado, la comunicación interpersonal se refiere a la relación comunicativa existente entre al menos dos sujetos, de manera verbal o no verbal, entendiendo que esta última no puede aislarse del proceso comunicativo dado que comprende las particularidades de los gestos, las posturas, los aspectos físicos, las relaciones espaciales, la manipulación de los objetos como estímulos, la disposición y las impresiones; además de ser interdependiente con la comunicación verbal.

Finalmente, la comunicación introyectiva, es una categoría que refleja las instancias del yo (Yo soy, yo puedo, yo tengo, yo valgo, yo soy fuente de) ante los otros de manera informativa y de acuerdo al contexto en el que nos encontremos, a partir de lo que ocurre en la realidad desde el sentimiento y la existencia, o lo que acontece mediante la fantasía en respuesta al deseo.

Así pues, como menciona Sarlé et al. (2014)

Resulta imprescindible que los niños y niñas se contacten con las posibilidades expresivas de su cuerpo, con la sensibilidad de la mirada, con las posibilidades que le brinda la palabra y que se relacionen con los entornos sonoros de manera activa y creativa. Todo ello en el marco de procesos de aprendizaje en los cuales estén presentes la sensopercepción, la exploración, la experimentación, la investigación y el juego. (p. 26)

La expresividad entonces, se vuelve el medio más propicio para que los niños a medida que logran obtener la conciencia de su propio cuerpo puedan expresarse, crear, imaginar y comunicar desde sus propias posibilidades, sus percepciones individuales y lo que el medio les oferta

(...) en momentos permanentes de encuentro, donde el juego, la lúdica, el arte, la imaginación, la reflexión y la comunicación se conjugan en una amalgama de experiencias, promoviendo conexiones entre el pensar y el sentir, en busca de desarrollar competencias y lograr aprendizajes. (Escalante, citada por Alberto, 2014, p. 52)

2.5 Expresión corporal / Corporeidad

Desde la antigua Grecia se ha diferenciado entre educar el cuerpo y la mente, se ha priorizado la educación intelectual y la formación de la mente y se ha relegado la educación corporal a la clase de Educación Física. Sin embargo, teniendo en cuenta que somos seres corporales y muchas disciplinas como la antropología o la sociología y las artes escénicas tienen al cuerpo como objeto de estudio, la educación sitúa la reflexión sobre el cuerpo en un contexto pedagógico, no solo como el desarrollo de un cuerpo físico, sino como una construcción que es ante todo un proceso de humanización.

No hay duda de que la condición humana es eminentemente corporal, y por ello “la corporeidad como expresión de lo humano es fruto de la experiencia propia (visión merleau pontiana) y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros” (Pateti, 2007, Párr.8). Puede decirse incluso que el cuerpo no necesita ser adoctrinado o moldeado, no debe ser visto como objeto, sino que más bien necesita ser considerado como un medio que nos lleva a sumergirnos en el mundo a través de la experiencia sensitiva y como sostiene Pateti, (2007) “A través del cuerpo y con éste como mediador, se construye la corporeidad, lo humano corporeizado, la conciencia hecha gesto, movimiento o palabra: presencia y comunicación” (Párr.10).

El cuerpo es un instrumento de posibilidades creativas, dispuesto a muchas transformaciones. Inicialmente fue visto como algo cultural y social, teniendo continuidad en el desarrollo de la pedagogía corporal y el uso de disciplinas como la danza, la música o el teatro en las aulas, que nos presenta una idea de cuerpo vinculada a los afectos, las sensaciones y la experiencia. Un cuerpo que está aún por descubrir y que nos invita a explorar los territorios desconocidos de nuestro propio yo, transmitiéndonos que no sólo pensamos con la mente, sino que

lo hacemos con todo nuestro cuerpo, un cuerpo cargado de equipaje cultural y de elementos específicos de la sociedad.

Por su parte, Sarlé et al. (2014) expresan que

Aunque la corporalidad infantil posee una base biológica fundamental, está sustentada en la vida de relación. Poco a poco, los gestos, las posturas corporales, el modo de moverse, las formas de relacionarse o el conjunto de emociones que el niño expresa son lenguajes mediados por el contexto en el que se desarrolla. (p. 73)

Desde la corporeidad, entonces, hay un sin fin de significaciones, discursos que rompen con los esquemas convencionales y que generan mayor impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el reconocimiento de cómo los niños entienden el espacio, cómo logran percibirse a sí mismos, y como el cuerpo, la acción y la memoria hacen uso de todos los sentidos para fortalecer el proceso de aprendizaje.

De esta manera, se debe reconocer que antes de tener un cuerpo ya somos cuerpo, en tanto este está conformado multidimensionalmente desde lo físico, emocional, espiritual, e intelectual hasta lo político y social. Entonces, esa relación entre lo corporal y lo mental constituye una manifestación integral del ser y estar en el mundo, en donde el cuerpo se convierte de principio a fin en lo absoluto, y tenerlo es poder decir algo con él y de él.

2.6 Pensamiento creativo / Creatividad

Hablar de creatividad es tener en consideración una capacidad universal que además de ser inherente al ser humano, puede construirse y desarrollarse, en la medida en que convoca los sentidos desde el hacer y la vivencia de situaciones que problematizan y son punto crítico para la reflexión y la búsqueda de otras maneras de interpretar el mundo, considerando además, esas formas alternas que pueden darse en el hacer y el pensar, respecto a situaciones que requieran de una adaptación en particular.

“Las personas son creativas cuando pueden resolver problemas, crear productos o plantear cuestiones en un ámbito de una manera que al principio es novedosa pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales” (Gardner, 2001, p. 127). Si bien los niños ya traen consigo una capacidad inventiva, lo que se pretende con base al pensamiento creativo, es que ellos no sólo lo adopten temporalmente en respuesta a situaciones comunes, sino que se apropien de estas aptitudes de forma continua y progresiva frente a cualquier acontecimiento y durante el resto de su vida,

llegando a ser incluidas en los procesos de aprendizaje, la adaptación a diversas situaciones, las expresiones que se utilizan en el día a día y la utilidad a nivel educativo y social.

La creatividad ha sido un concepto arraigado a la subjetividad de los individuos, y en particular de los contextos, durante años ha sido sometida a múltiples interpretaciones que parecieran reducirla al campo intelectual, desconociendo que la creatividad como una capacidad, puede desarrollarse y ejercitarse pero no medirse, y mucho menos considerarse sólo desde el pensamiento, pues si hablamos de esta desde el mundo de los niños en particular, debemos tener en consideración que más que surgir desde la lógica y la razón, se alía con la curiosidad y la imaginación como consecuencia de los interrogantes, el asombro, la crítica y la reflexión, a partir de las que pueden cimentar su idea de mundo, expresar sus deseos internos y hacer válido lo que sienten y piensan como una forma de respuesta a su permanencia en él.

Dentro de las múltiples concepciones de creatividad, Lowenfeld (1980), expresa que “muchos investigadores a menudo establecen la capacidad creativa como flexibilidad de pensamiento, fluidez de ideas; aptitud de concebir ideas nuevas o de ver nuevas relaciones entre las cosas” (p. 65), además de su idea de considerarla un comportamiento recurrente en los niños, en la medida en que surge y se enriquece en la acción, y desde experiencias donde el pensamiento divergente es el protagonista, y del que emergen respuestas libres, auténticas e ingeniosas a la par con el desarrollo de la imaginación.

Cuando hablamos de enseñanza creativa, estaremos pensando en estrategias basadas en el «aprendizaje relevante», en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora, en una organización con actitudes innovadoras, flexibles y motivantes, en donde la medición toma en consideración la experiencia, la colaboración y la implicación del alumno. (López, 2008, p.63)

En este sentido, los espacios, tiempos, estrategias y recursos pedagógicos juegan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad creadora en tanto estos pueden ser precursores o inhibidores del proceso porque justamente en estos aspectos de donde nacen las múltiples posibilidades que tienen los niños a la hora de tomar vías alternas, definir su identidad, ampliar sus percepciones y resolver problemas frente a situaciones cotidianas de una manera más crítica, reflexiva y consciente desde las rasgos atribuidos a la creatividad.

Existen varias características implícitas en cualquier proceso de creación, las cuales se hacen necesarias a la hora de considerar definir la creatividad, primero la afirmación de que “toda

persona es potencialmente creativa” segundo, “cuando nos referimos a creatividad hablamos de algo nuevo que antes no existía pero que parte de la existencia de otros factores” tercero, “lo creativo es valioso” (Arteaga, 2006, p.32). Lo cierto es que la novedad, la creatividad y el valor están involucradas conjuntamente y a su vez presentes al poner de manifiesto la capacidad creadora.

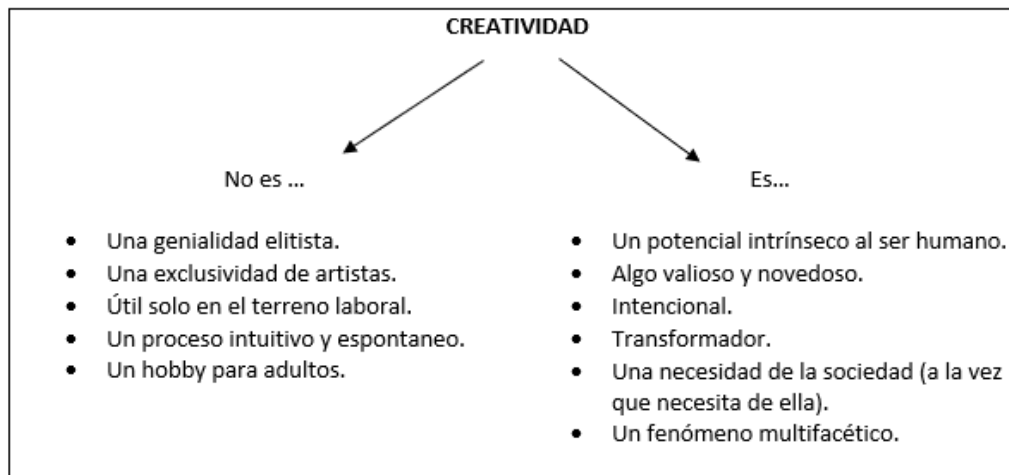


Figura 1. Características de la creatividad

2 Justificación

De esta manera, con este proyecto investigativo desarrollamos una propuesta formativa, que nos acerca al análisis de la capacidad expresiva a través de las artes de acción como una alternativa que contribuye a la transformación de la enseñanza tradicional en la primera infancia. Y, encaminándonos al desarrollo de la creatividad y la expresividad comprendidas como otras maneras de ver, crear y concebir la vida misma, teniendo consigo para beneficio de la investigación, aportes a los procesos de enseñanza aprendizaje e insumos pedagógicos.

Como maestros, tenemos diversas maneras de manifestarnos y de comunicarnos con los estudiantes; es por esto que con las artes de acción, buscamos que cada clase sea una forma de expresión en sí misma, en la que se modifican las estructuras, se varían las actitudes, se crean diferentes espacios, se cambian las distribuciones, se abordan temas inesperados y de interés para todos, es decir, en donde se promueva una mirada más centrada en hacer, pensar, sentir y reflexionar a los niños, más que en enseñar técnicamente.

En esta medida, buscamos realizar experiencias que nos permitan identificar y a su vez direccionar los procesos educativos hacia el fortalecimiento de la capacidad expresiva de los niños a través de la corporeidad, incluida y trabajada desde las artes acción. Estas experiencias son fundamentadas desde una intencionalidad pedagógica que amplía las miradas y brinda otras formas de presentar y acceder al conocimiento, dejando en evidencia, de esta manera una variedad de estrategias que sustentan unas prácticas de aprendizajes más activas y conscientes, que enriquecen los métodos de enseñanza desde las posibilidades del arte.

Conforme lo anterior, la importancia de nuestra investigación radica en primer lugar, en los aportes que brinda al campo de la educación en relación con el arte y su incidencia en la capacidad expresiva de los niños; en segundo lugar, en el abanico de posibilidades que va a desplegar el desarrollo de este proyecto, teniendo en consideración actualizaciones pertinentes en el currículo y demás herramientas educativas de acuerdo a las demandas actuales; en tercer lugar, la pertinencia del abordaje del arte desde la contemporaneidad como alternativa de respuesta a situaciones del ahora formativo, y que pueden emerger en el día a día.

De esta manera, el mayor aporte de esta investigación al campo educativo, va de la mano con las estrategias que se implementan en el proceso de vinculación de las artes de acción y la capacidad expresiva con los procesos de aprendizaje, que a su vez dejan en evidencia la importancia

del arte a nivel pedagógico, como otra forma de manifestarse en la educación y de acceder al conocimiento a la vez que se potencian facultades interiores que acompañan la construcción de la identidad y la subjetividad de los niños, en aras de aportar a la formación de seres creativos que pueden sentir y pensar con libertad.

Asimismo, es un proyecto que amplía las posibilidades de ofrecer el conocimiento por lo que favorece y aporta a los planes educativos institucionales en la medida en que brinda elementos didácticos y metodológicos en la construcción de estos, teniendo en cuenta la demanda social particular del contexto y además, los requerimientos curriculares que en la actualidad tienen en consideración la necesidad de generar aprendizajes más conscientes que desde el cuerpo otorgan una mayor experiencia sensitiva.

Además de las repercusiones favorecedoras que trae consigo la consideración de las artes de acción en la educación, es claro que los niños se ven directamente beneficiados, en tanto, es un proyecto pensado y elaborado para ellos y con ellos como interlocutores válidos dentro de este, entendiendo que sus ideas son necesarias para dar fundamento puesto que, la elaboración y reelaboración de las estrategias pedagógicas se alimenta desde su participación. En este sentido, la implementación y los resultados están encaminados a aportar de manera práctica y teórica a la realidad formativa de los niños, logrando que, a través del arte, capacidades como la expresividad y la creatividad se vean potenciadas de forma progresiva y con un impacto tanto a nivel individual, como colectivo.

Finalmente, con el desarrollo de esta investigación y como maestras en formación nos vemos beneficiadas en tanto podemos poner en juego nuestros conocimientos, y de esta manera, demostrar que con ellos se pueden hacer cosas de mayor influencia, más que solo seguir patrones preestablecidos; dando un giro al papel del maestro, de la enseñanza, y de la educación como un primer paso para acercarnos a un cambio educativo que deje en evidencia que hay otras formas de hacer, de ver las cosas y que hay prácticas que si se hacen a través del arte y se experimentan con el cuerpo pueden tener un mayor impacto; que rompe con la educación tradicional y unidireccional, mostrando las múltiples formas de acceso al conocimiento y consecuentemente las vías alternas para desarrollar el pensamiento crítico.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Potenciar la capacidad expresiva de los niños desde las artes de acción para posibilitar otras maneras de crear, sentir y construir el conocimiento.

3.2 Objetivos específicos

- Crear por medio de las artes de acción estrategias y herramientas pedagógicas para favorecer el desarrollo de diferentes formas de expresión en los niños.
- Identificar las motivaciones, percepciones, experiencias y reacciones de los niños en el acercamiento y la apropiación de las artes de acción.
- Potenciar la capacidad expresiva de los niños a través de las creaciones artísticas que surgen de las artes de acción.
- Observar y analizar desde los procesos emergentes de las actividades propuestas, cómo los niños transversalizan las artes de acción con otras áreas de conocimiento.

4 Pregunta de investigación

¿Cómo a través de las artes de acción podemos potenciar la capacidad expresiva de los niños en la educación infantil?

5 Metodología

Esta investigación se toma bajo una metodología de carácter cualitativo, lo que a su vez comprende la investigación basada en las artes con enfoque en la a/r/tografía como el método que decidimos desarrollar; esta recoge principalmente la articulación de tres roles en la práctica, siendo estos el investigativo, pedagógico y artístico, asimismo, ahonda en otros tipos de conceptualizaciones frente a la estructura investigativa. Con el fin de acercarnos a una mirada a/r/tográfica, en este proyecto no nos referimos a diarios de campo sino a indagaciones vitales, marco teórico sino a estado del arte, categorías sino comprensiones y provocaciones en lugar de conclusiones; en consecuencia, con elementos centrales y característicos de la a/r/tografía mencionados por Rita Irwin (2013).

Para continuar con estas precisiones esta investigación es escrita en su mayoría en tiempo presente y comprende en su redacción solo el concepto de niños, aun cuando este represente a niños y niñas y reconozcamos la importancia de nombrar a estas últimas respondiendo a cuestiones de género e inclusión, generalmente para evitar redundancias en la escritura y no cansar al lector con la reiteración de estas conceptualizaciones. Cabe aclarar también que, las imágenes que sustentan y sirven de apoyo a esta investigación cuentan con el debido consentimiento informado, otorgado por las maestras de aula, teniendo en cuenta que los padres a inicios del periodo escolar hacen firma de este.

Desde el inicio de nuestra investigación, el problema central de esta nunca fue el mismo, pues aunque en esencia si comprende asuntos en relación a la experimentación con el cuerpo y las expresiones artísticas como conductores indispensables para la creación de nuevas estrategias u otras manera de proceder o actuar en la educación, estábamos en una búsqueda constante por puntualizar o aterrizar nuestro interrogante, de forma tal que, la dificultad de las prácticas “tradicionalistas” que desconocen los beneficios y las posibilidades del arte en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento, de las que hemos sido partícipes y que vemos con más claridad ahora en nuestra formación, quedan sujetas a un proceso de resignificación en donde se logra mediante el arte que el cuerpo alcance un sentido en sí mismo.

Así pues, llegamos a esta investigación por una práctica vivenciada en el campo educativo, en donde las formas de proceder se vuelven concepciones pedagógicas normalizadas que minimizan los lenguajes sensibles de los niños, donde los maestros siguen arraigados a prácticas

tradicionales más que a la oportunidad de implementación de procesos didácticos y artísticos para la enseñanza; y, donde las experiencias vividas desde el cuerpo y el arte se ven relegadas de los procesos educativos, considerando las expresiones corporales y artísticas, únicamente desde las manualidades y por ende, más técnico y menos espontáneo y expresivo.

Igualmente, es de resaltar que en la actualidad son mínimos los estudios e investigaciones que se han realizado con los niños en torno a las artes de acción, pues si bien, hay trabajos frente a esto, son muy pocos los que tienen en cuenta elementos prácticos y/o considerar la participación de los niños en las artes de acción, pues esta forma de expresión ha estado más referenciada al mundo adulto.

En este sentido, a nivel personal podemos validar que el arte pedagógicamente se ve atado a procesos de enseñanza mecánicos y manuales que reducen el pensamiento y la libre expresión, lo que nos llevan a pensar desde nuestra posición como precursoras activas de los procesos formativos de los niños en otras formas de ser, estar y hacer con el arte como un puente para conectarse con el conocimiento desde el sentir y el deseo, para llegar a incidir la capacidad expresiva y así mismo potenciar la capacidad creativa como resultado de un proceso que impacta en las prácticas educativas y en las formas de relación con la vida misma.

Por consiguiente, teniendo en cuenta el cuerpo no solo como medio, sino también como un instrumento que tiene un fin en sí mismo nos aliamos al concepto de artes de acción evocado en el performance, la instalación y el body painting, entendiendo estas como formas de expresión del arte que utilizan el cuerpo y pasan por el cuerpo, en este caso y dentro del campo de nuestra pregunta en la formación y búsqueda de aprendizajes más conscientes.

Para este proyecto de investigación fue preciso realizar un rastreo que nos permitiera un mayor acercamiento a conceptualizaciones previas sobre las artes de acción y lo que estas comprenden dentro de su campo, sobre la expresividad de los niños como una capacidad abordable desde la corporeidad y además, sobre la creatividad como interconector presente en este proceso; pues son estas las bases que permitirán dar continuidad y contextualización a nuestra práctica investigativa desde fundamentos que amplían la comprensión y experimentación de la misma.

Así pues, encontramos que alrededor del arte hay innumerables teorías que ponen de manifiesto los beneficios y los aportes que desde este se pueden hacer a nivel cognitivo y corporal a los procesos educativos escolares y extraescolares; se hace una repetitiva mención de que si bien el arte brinda grandes aportes en la formación humana, no se le ha dado el lugar indicado dentro

de la misma, pues podría decirse que ha quedado supeditado a otras áreas del conocimiento o inteligencias que ocupan un lugar de mayor relevancia y que apuntan a la razón y la lógica.

Lo cierto es que,

Si los estudiantes en los espacios formativos pueden contar con este tipo de herramientas que ofrece el arte para mediar en los procesos educativos, entonces tendríamos chicos más seguros de sí mismos y sensibles a las realidades de sus contextos, lo cual implica que habría maestros, a su vez, sensibles a las realidades de sus estudiantes y menos condicionados a entregar información que posiblemente no toca su ser. (Cadavid y Paternina, 2018, p. 24)

Como se ha mencionado el arte es de gran utilidad en la parte cognitiva e intelectual no solo de los niños, sino también de todos aquellos actores de la educación, entendiendo que este como una forma de expresión en sí misma, ya convoca las particularidades de cada ser y las infinitas posibilidades que hay dentro de un mismo acontecer. “El acceso a esta amplia gama de datos, información y creación de conocimiento puede parecer confuso. Esto se debe a que la naturaleza rizomática de la a/r/tografía está constantemente haciendo conexiones” (p. 109) e interrelacionando diferentes asuntos, haciéndolos converger entre sí.

Es de resaltar entonces que, la formación desde las artes y la importancia que tienen estas en las manifestaciones desde el cuerpo, deben pasar a ser más que una idealización, donde propiamente se debe reconocer que aparte de hablar de un asunto llamativo para los niños, estamos optando por una educación que afianza procesos creativos, expresivos y cognitivos, además, da voz a esos cuerpos silenciados por falencias de currículos enfáticos en áreas que pudieran hacer uso del cuerpo y lograr pasar por él, pero que tan solo se vuelven un asunto aislado y obstaculizador.

Si bien hay investigaciones que mencionan la relación educación-cuerpo o cuerpo-mente, se hacen necesarias profundizaciones frente a lo que sería el estudio de ese cuerpo “más allá de lo orgánico, de lo anatómico, de lo objetual y de su entrenamiento físico, con miras a una pedagogía en la que se tomen en cuenta esos saberes que involucran la sensibilidad, lo humano, lo perceptible” (Cadavid y Paternina, 2018, p. 10) partiendo de que a diario, y más en la primera infancia se está frente a una construcción de conocimiento constante, en donde directamente se hace uso de los sentidos, y el cuerpo como punto de partida en el acontecer de experiencias individuales y colectivas.

Este proyecto se realiza con niños de los grados preescolar y primero, con los cuales se construyen y vivencian experiencias prácticas que ponen de manifiesto sus capacidades expresivas dentro de los espacios educativos, el reconocimiento de las artes de acción y el lugar que estas ocupan en los procesos educativos, la búsqueda de formas alternas y la comprensión del ser y el hacer desde el cuerpo a nivel individual y colectivo. De esta forma y en concordancia con los cronogramas de actividades, esta propuesta investigativa se lleva a cabo en la Institución Educativa San José de las Cuchillas de la ciudad de Rionegro.

A continuación, se hace la descripción de la guía y el diseño que estructuran esta investigación teniendo en cuenta los elementos que se aportan a partir de estas, a la construcción de la información y el alcance de los objetivos planteados para este proyecto.

Esta investigación práctica es de carácter *a/r/tográfico*; dentro de esta se recurre al juego, el diálogo, el empleo de herramientas convencionales y no convencionales, la transformación de los espacios, la participación espontánea de los niños, las canciones, el trabajo individual y colectivo, las reflexiones, las caracterizaciones y las presentaciones como estrategias, metodologías y herramientas que nos permiten profundizar en la incidencia de las artes de acción en la capacidad expresiva.

Partimos de un paradigma en el que pretendemos abordar el arte desde y para la educación infantil con el fin de tener un primer acercamiento a las diferentes formas de acceder al conocimiento que pueden haber alrededor de este; sin pretender cuantificar los resultados, sino más bien tomando los mismos como comprensiones a partir de las cuales se entienden las realidades y se aporta a las mismas para los beneficios de la infancia, tomando las percepciones y subjetividades que la conforman, y por las cuales son interpretadas y analizadas.

Además, se reconocen aspectos internos relacionados con las formas expresivas de los niños, es decir, sus motivaciones, sus percepciones del mundo, sus contextos, sus interacciones y experiencias, sus actitudes y reacciones ante lo que les inquieta a la hora de tener este acercamiento con las artes de acción, de la misma manera que llegan a apropiarse de ellas.

La *a/r/tografía* es una forma de investigación basada en la práctica, estrechamente relacionada con las artes y la educación. Junto con otras metodologías que se fundamentan en las artes, la *a/r/tografía* es una de las novedosas formas de investigación referidas a las artes como una manera de indagar en el mundo para mejorar nuestro conocimiento de él (Irwin, 2013, p.106)

Por tanto, es un enfoque investigativo que parte del lugar en el que ocurren situaciones, y en el que se analizan los acontecimientos desde un lugar naturalizado que permite vislumbrar de forma espontánea el sentir de los sujetos. Con la búsqueda a/r/tográfica pretendemos entonces, observar las formas en las que cada niño percibe y experimenta lo que le ofrece el medio a través de las diversas interpretaciones y significados que pueden emerger de un tema cotidiano o un saber poco explorado, en ambos casos partiendo de la idea de una alternativa de investigación en donde se genere un proceso en construcción que se nutre desde la experiencia y las vivencias que contribuyen a entender la variedad de concepciones, hechos, técnicas, descripciones y congruencias que pueden emerger entre lo que se observa y se analiza.

Irwin (2013) plantea la a/r/tografía como una metodología que nos permite “llenar un vacío pedagógico en las comunidades locales y un vacío imaginativo en las escuelas o en otros ambientes de aprendizaje (...) la a/r/tografía amplía el horizonte de posibilidades para los artistas y educadores interesados en la investigación de vida” (p.112) lo que lo hace aún más pertinente en esta propuesta investigativa, dado el vacío conceptual que existe en el vínculo de la infancia con las artes de acción y la comprensión de experiencias en esta relación.

“La a/r/tografía tiene a menudo un carácter intervencionista. Los a/r/tógrafos enfocan sus esfuerzos a mejorar la práctica, comprenderla desde una perspectiva diferente, o usar sus prácticas para influir en las experiencias de los demás” (Irwin, 2013, p.108) Así, este enfoque se concibe en base a prácticas interpretativas, que abarcan percepciones individuales y colectivas que quedan en evidencia dentro del accionar de las personas y las experiencias propias, mediante la interacción en la construcción de los procesos y las evocaciones que con estos se consiguen. Para efectos de este trabajo investigativo, nos permite como maestras conocer, analizar, y comprender las múltiples realidades de los niños de forma directa dentro del contexto escolar y desde los significados que estos le otorgan.

De esta manera, tomamos la a/r/tografía como una forma de indagar y comprender la actividad humana desde todo lo que compete a las expresiones artísticas, que se alimenta de la investigación-acción y utiliza toda actividad creadora y educativa como medio para la creación de nuevos conocimientos; la a/r/tografía no pretende predecir resultados o tener certeza en lo encontrado, sino ampliar perspectivas y concepciones frente a las artes, está enfocada entonces en mejorar el quehacer de manera reflexiva, recursiva, introspectiva y receptiva, donde cada movimiento o cada expresión lleva a desarrollar una idea innovadora.

“Una a/r/tografía es una forma relacional de investigación que persigue crear sentido, así como comprender y crear conocimiento” (Irwin, 2013, p. 110), a la vez que posibilita la resolución de problemas atendiendo a todos los significados y significantes que acompañan a los niños en la construcción de conocimiento desde las diversas miradas que ofrece el arte individual y colectivo, y que se enriquecen en la interacción y la acción.

Para fines de esta investigación y partiendo de una premisa formativa que tiene mayor detención en los procesos que en los resultados, tomamos el enfoque a/r/tográfico en vías de develar aspectos situacionales que aparecen en el mismo proceso, mediante relatos y con el uso de lenguajes particulares que quedan de manifiesto bajo el parámetro de desarrollar motivar, vivenciar, experimentar y potenciar la capacidad expresiva de los niños mediante experiencias con las artes de acción. De esta forma nuestros roles se construyen desde el lugar y al nivel de los niños sin hegemonías de poder y desde el acompañamiento.

Asimismo, pone en juego las relaciones existentes entre las artes, la investigación y la educación, nos lleva a pensar y basarnos en la práctica y en las novedosas formas de extraer información del mundo y acceder al conocimiento, nos invita a reconocer las diferentes formas de comprender las actividades humanas y utilizar las expresiones artísticas para ello, a ver las artes como una práctica de la vida cotidiana y convertirla en una alternativa de transformación social para la educación. Con la a/r/tografía perseguimos un sentido, una manera de ser y devenir en el mundo, de crear significados, buscar aperturas y hacer un seguimiento constante de esas nuevas comprensiones.

Así, nuestro lugar como maestras dentro de esta propuesta a/r/tográfica es también desarrollar procesos que favorezcan nuestro propios conocimientos y en este mismo sentido reflexionar en entorno a lo que suscita la propuesta formativa y del mismo modo interiorizar como estas reflexiones favorecen a la realización de nuevas experiencias; pues, desde esta metodología observamos las situaciones que se desarrollan desde una focalización que permita encontrar todo lo que no está explícito ni predeterminado dentro de las planificaciones del proyecto que del mismo modo lo enriquecen de manera significativa.

Además, pretendemos basar esta práctica investigativa en los planteamientos metodológicos de María Acaso, quien se interesó por desdibujar las manifestaciones estéticas y artísticas buscando que trasciendan de lo tradicional; y alineado a nuestro propósito, rechaza la enseñanza de la educación artística o el uso del arte como manualidad o técnica y resalta la

importancia de fomentar la educación artística enfocada y visualizada desde el análisis y la interpretación y generación de nuevos imaginarios. "Si nos preocupamos de la experiencia del conocimiento mientras lo utilizamos, estamos teniendo en cuenta nuestra corporeidad, nuestra materialidad y nuestra experiencia incorporada (vivida en un cuerpo) más allá de la experiencia como racionalidad, como logos o como algo preexistente a nosotros mismos" (Acaso, 2011, p. 68).

Los instrumentos de recolección que se utilizan para esta investigación, de acuerdo a la propuesta pedagógica del "tren del movimiento" y el body painting, son la indagación vital, la observación participante y el registro de datos audiovisuales.

a. Indagación vital¹

La indagación vital hace de una investigación a/r/tográfica un asunto en el que confluyen devenires que permiten su propia transformación en cuanto a sentido, forma y tema; en este sentido, no solo es un tipo de escritura que sirve para agudizar la memoria, sino que también es una forma de registrar los sucesos, darle un lugar a la imaginación y posibilitar que éstos prevalezcan en el tiempo en beneficio de las prácticas docentes, el seguimiento académico y la investigación en sí misma. De esta manera, al estar en una constante conquista de experiencias y una recurrente creación, la información se detalla con sentido y de manera objetiva al contexto, se argumentan las relaciones teóricas y se interpretan las prácticas, para su transformación.

Disponer de la indagación vital como instrumento para nuestra investigación, es, como expresa Rita Irwin (2013) importante para valorar los detalles significantes y los que están por mejorar, que vivimos con los niños en la experiencia con el arte, logrando con ello que nos apropiemos de diversos métodos de aprendizaje, que nos formemos en la reflexión, analicemos nuestro hacer y descubramos cosas en él y consolidemos nuestras observaciones escribiendo lo que observamos, escuchamos y percibimos a través de los sentidos.

b. La observación participante.

Dewalt y dewalt (2002) hablan de la observación participante como un proceso en el que el investigador se involucra en los escenarios naturales en los que se desenvuelven las personas de un

¹ La indagación vital no es definida en sus inicios por Rita Irwin como un instrumento de recolección de información, sin embargo, nosotras la tomamos como tal, porque al estar en conexión directa con la vida del investigador de vuelve un insumo importante para el análisis de las comprensiones de la investigación.

estudio, y de esta manera no solo se limita a observar, sino que también se involucra y aprende del día a día y las actividades comunes que estas realizan dentro de determinados contextos. En la observación participante, si bien se están tomando las experiencias de un grupo como propias, se requiere de cierta objetividad para el análisis y la reflexión de la información en la medida en que se requiere de una comprensión amplia y completa en la que se tengan en cuenta todos los sucesos que suponen la interacción en una investigación.

En consecuencia, con la observación participante como instrumento de recolección de información de este proyecto, como investigadoras estamos involucradas no solo en el diseño de las experiencias sino también en el desarrollo de las mismas, además de estar vinculadas con actividades programadas por la institución en el horario de nuestra asistencia a esta, como eventos culturales, descansos, la visita al restaurante escolar, las clases de la maestra titular u otros agentes educativos, entre otras. Así pues, a través de este instrumento buscamos recolectar y construir información no solo desde las evidencias que dejan las experiencias, sino también, y más importante aún, desde el proceso y lo que esté a su paso deja en evidencia (sensaciones, voces, suceso, etc.)

c. El registro de datos (video, fotos, grabaciones).

El registro de datos por medio de videos, fotos o grabaciones, contribuye a la construcción de la realidad en la medida en que captan, transforman y reelaboran las experiencias convirtiéndolas en grandes productos, sin embargo, no solo se observa y se estudia el mundo a través de imágenes y sonidos, sino que se crean nuevas objetividades. Como bien lo plantea Buxó (1999) en el texto “De la Investigación Audiovisual” la extensión de las nuevas tecnologías, obligan a cambiar el objetivo de buscar mensajes y significados en la práctica para pasar a experimentar el conocimiento, virtualizando esas realidades vividas, por lo que este tipo de recolección de datos en una investigación, llegan a facilitar el registro del trabajo de campo como un insumo y una metodología al tiempo.

En nuestra investigación, documentamos y reconocemos la fotografía, el video y la grabación como herramienta para la búsqueda y construcción de conocimiento, que permite acercarnos a la realidad con los niños y las niñas a través de las imágenes y de los recursos expresivos que ofrecen los medios audiovisuales, considerando la imagen no solo como

instrumento para almacenar las experiencias sino como posibilitador de análisis y de diferentes lecturas.

6 Fases y Cronograma de Ejecución.

Para nuestras intervenciones experienciales con los niños, optamos por proponer desde algunas artes de acción (Body art, performance e instalación) una serie de talleres prácticos exploratorios que permiten darle dirección a esta investigación alrededor del body painting como manifestación artística en consecuencia con los objetivos de esta investigación, y a través del cual se logra descubrir otras formas de potenciar la expresividad, el uso del cuerpo, el trabajo individual y colectivo, y la exploración de manifestaciones artísticas desde diversos recursos.

Así, desde esta propuesta pedagógica diseñada en torno a las artes de acción, observamos, y potenciamos la capacidad expresiva de los niños en consecuencia con la a/r/tografía como método investigativo. Todo lo anterior, porque se nos hace importante para fines de este proyecto, reconocer el trasfondo que hay en los sentires de estos, a la vez que validamos sus formas de expresión en un proceso que les permita ampliar las posibilidades comunicativas que poseen desde el diálogo y los movimientos.

En esta medida, observar la expresividad en este proyecto es un punto central dado que a través del reconocimiento de esta, acercamos a los niños a otras múltiples posibilidades para la construcción de sus conocimientos, en los que prima la participación en diálogos activos, la comunicación espontánea, los intereses emergentes y la socialización, como detonantes principales del lenguaje y como promotores de una expresividad que se desarrolla no sólo por medio de la palabra sino también desde los gestos, los movimientos y las percepciones. De esta forma, la valoración de los procesos formativos desde la mirada de la expresividad nos permite considerar los imprevistos, los procesos e igualmente, enriquecer las experiencias de los niños en la primera infancia, mediante prácticas que desmontan la mirada tradicional sobre el arte.

A continuación, presentamos los cronogramas de prácticas correspondiente a los dos momentos en los que se desarrolla esta investigación y el cronograma de investigación.

Cronograma de prácticas 1.

| TIEMPO | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|------------|--------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
| | PRIMER MES | | | | SEGUNDO MES | | | | TERCER MES | | | | CUARTO MES | | | |
| ACTIVIDADES: | Sem 1 | Sem 2 | Sem 3 | Sem 4 | Sem 5 | Sem 6 | Sem 7 | Sem 8 | Sem 9 | Sem 10 | Sem 11 | Sem 12 | Sem 13 | Sem 14 | Sem 15 | Sem 16 |
| Artes de acción. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. <i>Exploración: ¿Qué sabes del arte?</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. <i>Las artes de acción: Desde el conocimiento – la intuición</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. <i>Body painting: Reconocimiento del cuerpo, lo que es, lo que me brinda, lo que puedo hacer con él.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. <i>Performance: Transformemos el aula y creemos con nuestro cuerpo.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. <i>Teatro de sombras: Vivenciamos el conocimiento.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. <i>Instalación: El museo, representación de las artes de acción.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. <i>Happening: Explora tus posibilidades.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. <i>Retemos a nuestro cuerpo: El arte y el sober.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |

Cronograma de prácticas 2.

| TIEMPO | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Actividad: | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 |
| Body Painting. | | | | |
| 1. <i>Inmersos en el body painting.</i> | | | | |
| 2. <i>Mi cuerpo en los ojos del otro.</i> | | | | |
| 3. <i>La composición de mi cuerpo.</i> | | | | |
| 4. <i>A través del espejo.</i> | | | | |

Cronograma Investigativo

| EXPERIENCIAS | TIEMPO | |
|--|---|---|
| | Primer momento investigativo | Segundo momento investigativo |
| | <i>Niños del Grado preescolar de la I.E San José de las Cuchillas</i> | <i>Niños del Grado Primero de la I.E San José de las Cuchillas.</i> |
| Conocimientos previos de las artes de acción. | | |
| Indagación y exploración de las artes de acción. | | |
| Definición del arte de acción a explorar. | | |
| Exploración del Body Painting. | | |
| Análisis de las comprensiones. | | |

7 Comprensiones

Expresión viviente de un lienzo en acción.

Esta investigación se vive inicialmente con una experiencia visual a través de imágenes² que se vuelven a su vez un recuento cinematográfico en tanto narran de manera secuencial lo experimentado durante todo el proyecto realizado con los niños.

“Pintar es otra manera de llevar un diario.”

- Pablo Picasso -

² De acuerdo con la metodología a/r/tográfica, el componente artístico (en cualquiera de sus múltiples manifestaciones) cobra un especial punto de partida dentro de la investigación misma, en tanto se convierten en referentes expresivos, extraídos de la experiencia. En este caso, las imágenes que traemos a colación son parte de un relato.









A puertas de un viaje sin retorno³



³ ¿Por qué hablamos de un viaje sin retorno? Esta investigación bajo la analogía de un viaje, representa para nosotras una inminente transformación de la cual saldremos siendo distintas, dado que desaprendemos, aprendemos y hacemos a partir de eso que estamos construyendo; con lo que, a nuestro regreso ya no seremos las mismas.

El poema planteado da cuenta de una de las características de la a/r/tografía, pues este, en su esencia hace referencia al cuerpo que representa esta investigación y la pluralidad por la que es atravesada desde las diferentes formas en las que convergen las experiencias; Irwin (2013) nos habla de esta categoría planteando que *“Mediante la metáfora/metonimia los a/r/tógrafos pueden hacer que lo que sentimos sea comprensible y accesible para los demás”* (Pág.111).

¿Dónde se plasman las expresiones que habitan en nuestro cuerpo? ¿Cómo las exteriorizamos? En busca de respuestas es como llega el lienzo a nuestra experiencia. Nos embarcamos en este viaje adentrándonos y apropiándonos de las artes de acción mientras construimos con los niños una propuesta de transformación; con dudas, incertidumbres e incluso aspectos por conocer son ellos quienes desde su deseo de exploración y a partir de sus propias creaciones en una experiencia por descubrir marcaron el rumbo de este trabajo. Si bien nuestro punto de partida era el arte y su poder transformador, el cuerpo como lienzo y sus formas de adaptación; una apuesta nueva era la que nos esperaba en el camino, fue entonces cuando el body painting se arraiga a nuestra investigación como pilar fundamental en este proceso de formación.

El nacimiento de este lienzo, se da en un primer momento por una propuesta de un mural, pues nos cuestionamos acerca de su pertenencia como expresión artística de las artes de acción, teniendo en cuenta que este como una obra estática no responde formalmente a la temporalidad y a la fácil intervención de los espectadores como una de las características centrales de las artes de acción; mientras que, en el lienzo en el arte contemporáneo pueden converger formas de expresión en una misma lectura más acorde a las artes de acción, por su fácil manipulación, interacción, movimiento e intervención permitiéndonos ponerlo como una instalación momentánea. De este modo, fuimos aclarando la idea final de nuestro propósito en la Institución, pues buscábamos conectar con una posibilidad expresiva del arte que nos ayudara a concientizar sobre el cuerpo como lienzo, el arte y las infinitas posibilidades de estos en sincronía. En un segundo momento, y a medida que teníamos mayores evidencias, en el proceso con los niños, el lienzo surgió como una propuesta que materializó las voces de estos a raíz de la necesidad de desestigmatizar la pintura en el cuerpo, y además como una forma de mostrar la analogía existente en entender el cuerpo como un lienzo mismo, que naturaliza la idea de que desde el rol que deseamos asumir, somos artistas en potencia.

Así, lo que comenzó como una idea intangible se fue materializando en un acontecimiento que tendría una amplia influencia en el diseño de las experiencias propuestas y el aprendizaje

construido por los niños. Siendo el lienzo un instrumento que da apertura a tantas posibilidades, lo tomamos como dinamizador en las corporeidades y potenciador de la capacidad expresiva, en cuanto este nos permite plasmar las experiencias desarrolladas alrededor del body painting y las diferentes singularidades que desde él se pueden apreciar.



**Foto captada a John mientras toma parte del lienzo
pintando con su codo.**

Finalmente, en un tercer momento lo tomamos como una propuesta que representa un acontecimiento cambiante, en el que emergen muchas conexiones y relaciones, desde las acciones colectivas, como una forma de narrar los sucesos de lo vivido y la transformación de las mismas, los objetos, los cuerpos, las formas de expresión y los aprendizajes. El lienzo toma sus significados, además, desde la memoria corporal, como un asunto que nos permite volver una y otra vez sobre lo vivido, sin una existencia tangible de un algo, pero que nos permite hacer desde allí nuevas transformaciones.

Para el análisis de este proyecto con apoyo del material recogido en las experiencias, las fotografías y los audiovisuales recopilados, en consecuencia, con la metodología a/r/tográfica desarrollamos una serie de **comprensiones**⁴ que nos permiten dar cuenta más que de un resultado de una serie de procesos vivenciados por parte de los niños del grado primero de la Institución Educativa San José de las Cuchillas.

El informe de una investigación a/r/tográfica se distingue porque en él hay más evocaciones que afirmaciones, más resonancias que insonoridades y constantes reverberaciones entre la teoría, la práctica y la poética. No se busca llegar a respuestas cerradas sino a un cuestionamiento continuo de los supuestos desde los que se indaga, y por eso se prefiere hablar de ‘comprensiones’ en lugar de resultados y de ‘provocaciones’ mejor que de conclusiones. (Marín y Roldán, 2019, p. 889)

Así mismo, se hará una interrelación entre los puntos de análisis de una investigación a/r/tográfica y lo observado, experimentado y analizado durante la misma. Por consiguiente, el análisis de las comprensiones las desarrollamos alrededor del seguimiento de las experiencias, acciones, situaciones y aprendizajes significativos que se presentaron en varias oportunidades, dentro del enfoque a/r/tográfico se conoce como reverberación, estas “*muestran el movimiento entre muchas conexiones; representan la tensión y el impulso de conectarse, construir, cooperar*” (Irwin, 2013, p. 111) y es a partir de esta que podemos establecer correspondencias entre lo propuesto y lo obtenido, generar nuevos conocimientos en torno a las artes de acción como algo intermedial en el proceso reconociendo aspectos que generalmente no se tocan en otro tipo de investigación, al tiempo que nos permite leer y observar las investigaciones desde los tres roles en los que los niños fueron también partícipes activos, el primero, como maestras, donde nos observamos a nosotras mismas y a través de las dos maestras que nos acompañaron en el aula, que denominamos: maestra A y maestra B; el segundo, como investigadoras, el cual nos permite estar en una constante búsqueda acerca de las diferentes expresiones que se pretenden potenciar en la educación y que son el fin de nuestra investigación; y el tercero, como artistas, el cual nos permite ser espectadoras y partícipes activas de las posibilidades del cuerpo a través de diferentes manifestaciones del arte.

Las comprensiones que abordamos son:

⁴ En el enfoque cualitativo se llamarían categorías de análisis, siguiendo la a/r/tografía las denominamos comprensiones.

Visión transformadora, como la primera de estas comprensiones, se compone de experiencias, sentires y sensaciones que encontramos en nuestro ser individual, nuestra formación docente y además, en esa relación o diferencia hallada al poner en paralelo las maestras de aula que acompañaron nuestra investigación (maestra A, docente de aula de preescolar y maestra B, docente de aula de primero), teniendo en cuenta que se decidió realizar esta vivencia en dos momentos, el primero correspondiente al cuarto periodo del año 2021 en el que los niños cursaban el grado de preescolar, y el segundo en el año 2022 en el que ellos estarían cursando el primer periodo del grado primero, para garantizar el llevar una secuencia al proceso educativo de los niños pioneros de la propuesta pedagógica.



Maestra A en conversatorio con su grado preescolar 2021.

¿La pintura nos ensucia?, como la segunda de estas comprensiones señala la trascendencia de las experiencias resultantes del ejercicio que vincula la pintura y el cuerpo en nuestra propuesta de investigación, los hallazgos alrededor de las diversas formas de expresión en torno al contacto y manipulación de la pintura y su experimentación desde el cuerpo, la búsqueda

de otras posibilidades que desnaturalizan el miedo a actuar con libertad y gusto por el arte y de igual manera, el cómo desde nuestra labor docente influimos en ellos desde la transformación del ser y el hacer, la práctica de aquello que despierta la curiosidad, el permitirse sentir y expresarse desde otras manifestaciones del arte y tratar de desmontar considerablemente el concepto de “suciedad” como parte del mismo proceso de formación.

Conexiones sensorperceptivas, como la tercera de estas comprensiones atiende a la interrelación de la sensorpercepción⁵ que valida nuestra capacidad expresiva y la de los niños, las afinidades encontradas con respecto al trabajo colectivo, el manejo de la pintura, la exploración con el cuerpo, la apropiación de las propuestas por parte de todos los sujetos activos de la misma, la materialización de los sentires en formas de expresión, la toma de conciencia ante las propias acciones y las de los demás que responden a las diferentes maneras de percibir lo vivido, las posibilidades de experimentar desde diferentes personalidades en el aula, y las transformaciones resultantes de atender a las sensaciones suscitadas por las experiencias.



Evelyn explorando su bolsa sensorial con las manos.



Matias explorando su bolsa sensorial con la frente.

⁵ “La Sensorpercepción es una técnica de trabajo corporal consciente, con la intención de registrar con creciente claridad los diversos estímulos, sensaciones y percepciones, y a la vez, es base de los aprendizajes corporales/motrices para generar diferentes calidades de movimiento, comunicación, imágenes y metáforas de movimiento” (Cena, 2015, p.1)

Las fibras de lo tangible, la cuarta de estas comprensiones, resignifica la corporeidad como un espacio de creación, un escenario, un instrumento y como lienzo, que conecta experiencias e interviene en la comunicación. Sin necesidad de la palabra develan por sí mismo emociones y aprendizajes y abre puertas a otros lenguajes, un cuerpo vivificado en la experiencia como puente comunicador en sí mismo que tiene múltiples propósitos, significados y a su vez privilegia el proceso creativo enfocado en la forma como nos desenvolvemos en el espacio y exaltamos nuestros sentidos.

7.1 Visión transformadora.

El quehacer docente es un mundo de retos, de transformaciones, de sorpresas y de devenires que nos forman tanto en lo personal como en lo profesional teniendo en cuenta que además de exigirnos flexibilidad tanto académica como pedagógica para el desarrollo de las propuestas con los niños, y nos implica además del ser maestras, asumir el rol de investigadoras y artistas, respondiendo a la a/r/tografía como metodología de nuestra investigación, lo que significa, que abiertas a lo que sucediera en ello se convirtió en un asunto colectivo con los niños y las maestras de la Institución.

De esta manera, el dejarnos sorprender, explorar y el descubrirnos en esta investigación, comprende lo que Rita Irwin en su texto “La práctica de la a/r/tografía” denomina Indagación vital, haciendo alusión a las preguntas fundamentales que como investigadoras nos planteamos y que atañen al cuerpo, la expresión y al descubrimiento de las artes de acción como el tema común que transversaliza este proceso y nos ayuda a construir una manera de ser, estar en el mundo y transformarlo para el aula.

“La práctica a/r/tográfica es una indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y, es una investigación que forma parte de la vida del investigador/a” (Marín y Roldán, 2019, p. 888). El primero, porque les permite a los niños desde su acercamiento al arte y experimentación con el cuerpo, ir cambiando y transformando su lugar en el aula, la forma como se apropian de su proceso de aprendizaje y la posibilidad de potenciar su capacidad expresiva. Y el segundo sentido, porque fuimos permeadas constantemente desde lo formativo y lo investigativo en tanto la expresividad nos arrobó y se nos convirtió en un compromiso no solo en el aula sino en la vida misma.

En esta medida, luego de encontrarnos como colectivo, abrimos camino a nuestro proyecto con una pregunta de investigación ¿Cómo a través de las artes de acción podemos potenciar la capacidad expresiva de los niños en la educación infantil? una pregunta que está cruzada por una faltante que nace de la necesidad de incorporar el cuerpo en la vivencia del aula y generar un proceso de autoformación en la misma experiencia tanto para los niños como para las maestras; visibilizando y reconociendo la corporeidad y la capacidad expresiva que tenemos en los procesos de enseñanza que atraviesan nuestro actuar, nuestras propuestas didácticas y pedagógicas posicionándonos como pioneras de un tema contemporáneo poco explorado en el campo de la educación infantil. Por consiguiente, hemos dejado que esta temática desde un emotivo interés, nos habite, transforme y descubra a la par con los niños.

A continuación, las fotografías ponen en evidencia expresiones de los niños en diferentes experiencias, su concentración al hacer yoga en un encuentro interno consigo mismos y la búsqueda de una conciencia corporal, el desarrollo de su expresión plástica cuando ponen toda su creatividad y sincronizan su cuerpo para la realización de material didáctico, y la euforia que manifiestan al subirse de manera autónoma a las sillas en señal de la satisfacción o felicidad del momento, materializando lo alusivo a la indagación vital que permea al cuerpo en un encuentro sensible con algo que mueve un interés particular y que trasciende el deseo que les provoca a las niñas continuar pintando a su profe aun finalizada la experiencia.



Docente en formación guiando una actividad de estimulación mediante el yoga, el manejo de la respiración y la conciencia corporal.



Docente en formación acompañando proceso creativo de construcción del tren del movimiento.



Docente en formación tras vivir una experiencia con el body painting sobre ella.

Así, cada día se iban transformando todas nuestras inquietudes pedagógicas, en vías de convertir los esquemas sociales y educativos que pretenden homogeneizar el conocimiento en retos

pedagógicos que den de forma creativa y experimental una narrativa a nuestra corporeidad⁶; desde la a/r/tografía implica adentrarnos en un proceso en el que nos salimos de la lógica como aquello que representa el pensamiento racional y los prejuicios, para acompañar procesos en los que la creatividad y la imaginación desbordan toda creación en una correlación con los pensamientos divergentes.

En la búsqueda y acercamiento a las artes de acción pretendemos entonces involucrarnos no solo desde la teoría sino también desde la práctica como modelos referentes para los niños, planteándolos como una alternativa para que estos sientan mayor cercanía con el proyecto y las artes de acción en particular. Con nuestras experiencias y sus expresiones podemos evidenciar que cuando el maestro o maestra se involucra en las actividades que diseña y el desarrollo de las mismas, ellos presentan un mayor interés por lo que hacen, perciben, sienten y desean comunicar; en nuestro caso, en un inicio mostraron cierta resistencia al contacto con el material sin embargo, cuando empezaron a ver a sus maestras en escena primero a través de un video, luego con contacto con la pintura y finalmente volviendo el cuerpo un lienzo artístico, se mostraron menos cohibidos y fluían con mayor espontaneidad en las experiencias propuestas, dirigidas y en las que podían ser y actuar desde su autonomía y libertad tal como se ve en las fotos a continuación y en el link⁷ que se anexa

⁶ “la corporeidad como expresión de lo humano es fruto de la experiencia propia (visión merleau pontiana) y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros” (Pateti, 2007, Párr.8).

⁷ <https://youtu.be/rrdMb2x7ixo>



Enlace de manos maestra - Niño envueltos en pintura tras la experiencia pintar sobre el cuerpo como lienzo.



Cuerpo como lienzo artístico.

En consecuencia, el hecho de permitirle a los niños ver referentes educativos salirse de su rol, les muestra la posibilidad que tienen ellos de serlo, y nos ayuda de igual manera, a desnaturalizar en cierta medida concepciones de la educación tradicional transversalizando desde las artes de acción la visión de un maestro como servidor y gestor del conocimiento, que participa de las experiencias dejándose habitar y transformar en función de la expresión de los niños

mediante la pintura y del poder desnaturalizar el cuerpo del maestro como eso que no se toca y que es ajeno a las experiencias en el aula; en la evidencia anterior, se observa como la maestra y los niños están en una comunicación horizontal rompiendo la barrera del maestro-estudiante.

Con la forma en la que asumimos nuestros tres roles, podemos generar reflexiones en torno a un constante interés por parte de los niños desde el principio hasta el fin de la propuesta, donde encontramos en las observaciones un desarrollo de habilidades en cuanto a la expresión plástica y corporal, y una mejoría en términos de la expresión oral teniendo en cuenta que durante el proceso ponían en palabras sus sentires con mayor facilidad y fluidez, apropiándose de las experiencias y haciendo aportes a las mismas: ellos participaron activamente en la transformación de la idea original no solo en la expresión creativa sino también en la expresión verbal opinando de sus procesos y el de los demás como se observa a continuación

“Profe, mirá como le quedo de linda la huella a Matías; voy a poner la mía al lado de él” Matías

“¡Ay!, a mí me encantó como se pintó Valeria, yo quiero hacerme lo mismo” Alan

“Profe ¿por qué no corremos las sillas como en la otra clase?, así tenemos más espacio” Jerónimo

“Deberíamos pintarnos más tiempo” Evelyn

“Nuestros cuerpos pueden hacer muchas formas” Jhon

Para dar cuenta de la segunda parte de esta comprensión, es importante contextualizar lo que fue la experiencia con las dos maestras que acompañaron nuestro proceso, por una parte, para el inicio de este proyecto contamos con el acompañamiento de la maestra A directora de grupo del preescolar de la institución, junto a ella, se llevó a cabo la parte introductoria de nuestra propuesta investigativa y la contextualización de lo que sería la propuesta metodológica a/r/tográfica y la relación con los niños con las artes de acción, además, nos permitimos y les permitimos a estos, explorar alrededor de algunas artes de acción (performance, body painting, instalación) para

determinar a partir de allí cuál sería nuestro enfoque principal, así mismo, identificamos cuáles de estas llamaron más su atención teniendo como punto a reflexionar, que en este grado, las expresiones corporales y plásticas destacaban en sus subjetividades, es decir, en la forma de exteriorizar sus habilidades destacan los movimientos, el baile, los saltos, y el gusto por las experiencias que involucran lo manual y táctil.



Exploración de algunas artes de acción (Performance, Body painting e Instalación).

Las imágenes anteriores dan cuenta del desarrollo de una estrategia metodológica alrededor de algunas de las artes de acción; la primera, tomando el performance desde esa conciencia corporal a través de los movimientos y posturas de los animales combinando elementos del arte con su cotidianidad; la segunda, el body painting, donde se tuvo la primera experiencia con pintura en el cuerpo donde entre pares se debían pintar unos a otros; y por último, la instalación en la que al observar imágenes de estatuas con posturas poco convencionales, debían imitarlas de manera consciente con miras a construir una exposición de arte colectiva.

De esta manera, en nuestra experiencia con la maestra A nos gustaría hacer énfasis en la manera como progresivamente nuestro proyecto transformó su mirada; la maestra venía con unos conceptos clásicos y con enfoques de intereses diferentes a los nuestros pues no encontraba mucha relevancia en la relación del arte desde la corporeidad con la capacidad expresiva de los niños y así mismo, no poseía conocimiento acerca de las artes de acción y la a/r/tografía.

“No entiendo mucho sobre la a/r/tografía de la que me hablan, es más, nunca la había escuchado”

“Al finalizar vuelven a organizar los puestos como estaban para mantener el orden”

“Me dicen cuando vienen para yo acomodar mis planeaciones por aparte”

“El manejo de la pintura con ellos es muy complicada”

“Si van a pintarse el cuerpo, hay que traer implementos para limpiarlos y usar una pintura especial”

“Tienen que tener mucho cuidado que no vayan a ensuciarse el uniforme; a los papás no les gusta que los niños se ensucien con pintura”

(Maestra A)

Sin embargo, esto no fue un impedimento porque junto con este desconocimiento la maestra tenía una apertura significativa por aprender, conocer y dejarse sorprender por nuestra propuesta y en esta medida logró reconocer las artes de acción como una expresión contemporánea importante y necesaria en los procesos educativos y, además, permearse de la trilogía que nos ofrece la a/r/tografía y las significativas evidencias que pone de manifiesto cuando se aplica en proyectos con los niños. Como lo plantea Stokoe (1992) en su Libro *Expresión Corporal en el Jardín de infantes*: “la expresión sería la capacidad de exteriorizar sensaciones, emociones o pensamientos por medio del cuerpo” (p. 17).

Por otra parte, reconocemos que la maestra A como una educadora consciente de sus procesos de enseñanza, con su experiencia nos aportó en otros temas como el diseño de la secuencia didáctica y nos incluyó en las valoraciones personales de los niños, y demás actividades extracurriculares; adentrándonos en una autorreflexión crítica de nuestro proceso de formación poniéndonos de cara con situaciones cotidianas del quehacer docente.



Maestra A conectando experiencias de las artes de acción a su clase habitual.

“¿Qué tal si organizamos el aula de otra manera?”

“Revisemos que tienen para hoy, yo creo que podemos acomodar la planeación de todas juntas”

“Podríamos pintar con los niños una pancarta para los papás”

“Sería genial no solo hacer huellas con las manos, sino también con los pies”

“Si de pronto se ensucian, yo hablo con los papás”

(Maestra A)

Vale decir que, la maestra A nos dió un lugar dentro de la institución, en el aula de clase y con los niños, nos permitió permearnos de estrategias en cuanto al acceso al conocimiento, el manejo de grupo, la selección de los contenidos, el tratamiento de la documentación, los procesos evaluativos y el compromiso que tenemos con nuestra propia formación dejándonos el cuerpo atravesado por enseñanzas o saberes que nos deja en relación a su ejercicio y que retomamos en nuestra observación, por ejemplo: el recibir los niños en el aula y disponerse en un juego de

alimentar los sentidos; alimentamos nuestros oídos cuando nos centramos en algún sonido en particular (un pájaro, el viento, un carro), alimentamos nuestro corazón cuando nos cargamos de las energías que el otro tiene para brindarnos a través de un abrazo, alimentamos nuestras manos cuando las frotamos entre sí para darles calor y alimentamos nuestro cerebro cuando nos decimos palabras de aliento y autoestima.

En este sentido converge en esta investigación la relación teoría y práctica posibilitando la construcción simultánea con las experiencias que a su vez cargan de sentido y significado el rumbo de la investigación; *La contigüidad es la relación entre las identidades —y con ellas—: arte y grafía, teoría y práctica.*, Rita Irwin pág.111 donde se articula el poder de la palabra y la expresión con el arte en una trascendencia de lo teórico hacia algo que nos conmueva, se transforma y nos transforma.

Por otra parte, en el segundo momento de nuestra investigación contamos con el acompañamiento de la maestra B directora del grado primero, junto a ella se desarrollaron las experiencias enfocadas en el body painting de donde se desprendieron cuatro encuentros con miras a la elaboración de un lienzo como muestra del proceso de nuestra investigación y así mismo continuamos en el reconocimiento y análisis de las expresiones que emergían y se potenciaban en los niños, como por ejemplo la expresión oral, expresión anímica, expresión corporal y la expresión plástica.

A pesar de esto, nos encontramos con una maestra que no usaba dentro de su ejercicio docente el arte para el desarrollo y manifiesto de ninguna expresión en los niños, sino por el contrario, poseía una mirada y concepción tradicional del arte como una materia más, cercana a la artesanía o a la manualidad, a la decoración, por esta razón, su manera de vincularse con nuestro proyecto estuvo muy alejado a lo que nos hubiera gustado, pues se podría decir que en ninguna oportunidad tuvo un acercamiento o interés por las experiencias propuestas o lo que pretendíamos con nuestro proyecto, sin embargo, no se opuso a la realización del mismo asintiendo siempre a nuestras intervenciones sin ir más allá. Por nuestra parte, tratamos de vincular constantemente a la maestra en un inicio mostrándole la propuesta y posteriormente comunicándole acerca de nuestras experiencias, el material requerido, la posible participación que ella podría tener dentro de las mismas, y en el salón de clase a la hora de llevarlas a cabo.

Así, esta comprensión generó en cada una de nosotras, cuestionamientos alrededor de nuestra labor docente, artista e investigadora y como los niños nos perciben dentro de esta: ¿Cuál

es la figura del maestro que construyen los niños en sus experiencias escolares? ¿Cómo estamos viviendo los procesos de aprendizaje de los niños? ¿Estamos siendo partícipes de toda experiencia o sólo espectadores aislados de la vivencia? ¿Cómo valora una maestra las expresiones de sus estudiantes en otras formas simbólicas si no posee formación estética y artística, si el arte expresa simbólicamente los sentidos y es un canal para comunicar emociones y sentimientos vitales y estéticos? ¿Pueden ser las experiencias personales las que cohíben a un maestro a poner las artes como práctica educativa? ¿Cómo logra una maestra en un sistema educativo como el colombiano, atender a todas las formas de expresión de los niños? Entendiendo que se ha normalizado que en un aula permanezcan más de 40 estudiantes, a cargo de un solo maestro.

Si bien no tenemos las respuesta a estas preguntas, nos valemos de los planteamientos de Elliot Eisner en su libro ¿Qué puede aprender la educación de las artes? en donde afirma que: “la educación puede ser concebida mejor si se piensa su objetivo como la preparación de artistas ... estas formas de pensamiento, obligan a dar un juicio en ausencia de reglas, anima a los estudiantes y maestros a hacer propósitos flexibles y a concebir que las metas pueden cambiar a lo largo del proceso”(P.27) Así, nos apropiamos de esto para reafirmar la importancia de reconocer el arte en la educación dándole un valor de acuerdo a la influencia que puede llegar a tener en los procesos de aprendizaje tanto del maestro como de los estudiantes.

“Corriendo el riesgo de propagar dualidades, me refiero a una cultura escolar que, de mayor importancia a la exploración, que asigne mayor valor a la sorpresa que al control, que otorgue más atención a lo distintivo sobre lo estandarizado, y que preste más interés a lo metafórico que a lo literal. Es una cultura educativa centrada en “el llegar a ser”, que valora lo imaginativo sobre lo fáctico, que asigna mayor prioridad a la interpretación que a la medición, y que, finalmente, encuentra más significativa la calidad del viaje que la velocidad a la que se ha llegado. Estoy hablando de una nueva perspectiva de lo que puede llegar a ser la educación y el para que las escuelas”. (p.27)

7.2 ¿La pintura nos ensucia?

El arte además de denotar aspectos que emergen del cuerpo y sensaciones que conectan con el alma, puede evocar toda la gama de emociones y en algunos casos socialmente representar sensaciones como asco, fastidio, temor, angustia, represión, entre otros, que están atravesadas por

pautas de crianza o formas de abordarlo en la educación y que toman fuerza en la medida en que se vuelve un asunto limitado y desvinculado a los procesos de formación.

Lo anterior teniendo en cuenta que no se plantea el arte como una alternativa para aumentar las posibilidades expresivas y de aprendizaje de los niños y en esta medida la experimentación de sus emociones vinculadas con lo que se les enseña y lo que aprenden dejando así que este cargue con un estigma social y cultural alusivo a la suciedad. ¿Cómo reconocer y lograr transformar el hecho de que las prácticas en el aula omiten la exploración del cuerpo? teniendo en cuenta que hay vivencias que pueden ser interesantes para los niños, pero se manejan bajo un esquema de la asepsia que no les permite explorar esas formas del arte, porque implica interaccionar física, emocional y de forma sensible con las diversas texturas de las artes y en particular con las plásticas.



Acercamiento a la pintura únicamente con el pincel.



**Exploración del cuerpo como lienzo
con los pies desnudos.**

En el proceso realizado por los niños y en las imágenes presentadas anteriormente, se evidencia que en un inicio tenían como único acceso a la pintura el uso del pincel por constructos asociadas a la enfermedad y la suciedad como un pretexto de la cultura para que los niños no participen de experiencias artísticas; después de desarrollar las estrategias metodológicas observamos un cambio en estas concepciones, pues se logró así otro nivel de expresión más ligado a lo sensorial que libera al niño de esa extrañeza, al acceder a la pintura con su cuerpo.

Desde nuestro proyecto y el vínculo que proponemos del cuerpo y la pintura evidenciamos las carencias cercanías de los niños con otras posibilidades de manifestarse que los adentran en un terreno casi desconocido o poco explorado en el que mientras experimentaban les afloraron miedos e inseguridades en las que tan solo la pintura puede representar para ellos un bloqueo al principal instrumento de este camino: el cuerpo. *¿Qué concepciones de arte estamos construyendo desde las experiencias cuerpo-pintura?* Nos hacemos esta pregunta al escuchar los comentarios de los niños:

“No nos podemos pintar el cuerpo, porque si lo hacemos, nos enfermamos y nos tienen que llevar al doctor y ponernos una inyección” Julieta

“Cuando yo era bebé me pintaron las manos y me pinté los pies, y me pinté todo el cuerpo” Valeria

“Yo solo me he pintado las manos y a mi mamá no le preocupa eso, si me pinto el cuerpo me regaña” Evelyn

“Yo solo me quiero pintar la cara, porque si me pinto todo el cuerpo me regañan” Dylan

“Jaaaa, yo no quiero, si uno se pinta el cuerpo se enferma y le toca que lo lleven al médico” Daron

“Yo no me puedo pintar todo el cuerpo, porque en mi casa me dicen que no me puedo enmugrar cada vez que estoy limpia porque de pronto tenemos que salir rápido” Julieta

Desnaturalizar esta idea con los niños conllevó en nuestra investigación un proceso en el que nosotras mismas tuvimos que convivir con la idea de suciedad para poder transformarla no solo en ellos sino también en nosotras, partiendo de una pregunta ¿Qué significa la normativa de la suciedad, en una sociedad capitalista que ha promovido el exceso de limpieza a través de productos para el cuerpo? ¿Cuál o cuáles son los discursos que deben tener la escuela con las familias para que estas no entorpezcan desde la represión los procesos formativos de los niños? podrían pintarse sin miedo a ser regañados por sus familiares o docentes, y qué imaginarios sobre el cuerpo se construyen o se deconstruyen desde las artes respecto al cuerpo permeado por otras sustancias. Considerando entonces que esto cohibe al ser humano de manifestarse al poner su expresividad en vías de lo que la sociedad exige y no lo que el ser humano desea exteriorizar.

El cuerpo, como biología, es pura materialidad y existe por sí mismo. Pero 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 y Mélich, 2000, p. 60).

Así, el cuerpo como forma simbólica, es nuestra principal posibilidad de relación con el conocimiento, fundador de experiencias y principal dinamizador de espacios y tiempos. En la construcción de corporeidad el cuerpo es un artefacto que puede ser intervenido y subjetivado; desde allí podemos hacernos presentes en el mundo dejando una huella artística y de expresión, sirviéndonos de ella para crear, y transformar nuestro sentido personal y social a partir del diálogo entre las diferentes manifestaciones del ser y el hacer, reconfigurando las formas de pensar, percibir y actuar.

“Vamos a poner cuidado de no ensuciarnos para no nos regañen” Daniela

“Recójanse las mangas del buzo para que no lo ensucemos” Estefanía

“Hay que tener cuidado y no movernos mucho para que la pintura no se riegue por todo el salón y no nos manchemos” Yelly

Debido a las expresiones que emergían de las experiencias con pintura en el cuerpo, pensamos en las indicaciones que debíamos dar, y el cuidado a tener por las predisposiciones que habían manifestado los niños anteriormente. Para nuestra sorpresa ellos hicieron todo con tal naturalidad, logrando en nosotras despertar un rol vivo como artistas y sentir la necesidad de compartir con ellos, acompañarlos y ser parte de eso, hacerlo nuestro, hacerlo de todos, estando todos al mismo nivel de lienzos y de artistas.

En este sentido, el trasfondo conceptual de la palabra suciedad cambió en las experiencias vividas con los niños se vuelve un elemento que coarta su creatividad y limita las experiencias, a la vez que obstaculiza los imaginarios frente al arte, dejándonos en vías de la desnaturalización a través de la acción y la exploración, en las que se logra en esta investigación transformar múltiples pensamientos a través del llamado a vivir y sentir el cuerpo.

Siendo consecuentes con el proceso y resaltando que es una transformación en el pensamiento y el actuar que conlleva tiempo, evidenciamos más disposición y apertura para permitirse vivir experiencias con el body painting que toca con elementos sensoriales y esto se fue transformando en la misma práctica ahondando en otros medios simbólicos de expresión, poniéndolo de manifiesto con expresiones orales y como se observa en la siguiente fotografía:

“¿Hoy nos vamos a pintar el cuerpo?” Sebastián

“¡Hoy si me quiero pintar todo el cuerpo!” Matías

“¡Si me quiero pintar la cara! - ¡yo me apunto!” Dylan

“Me quiero pintar toda, así como la profe” Ana Sofía

“Quiero mostrarle a mi mamá como me he pintado el cuerpo” Simón



Fintura corporal entre pares.

Es justo precisar que, para unos niños, era el primer acercamiento de su cuerpo con este material, mientras que otros ya habían tenido un acercamiento previo. En ambos casos, se logró una motivación de parte de todos de continuar con las experiencias y el deseo de seguir

transformándose desde el ser artista, desde sus movimientos y sus manifestaciones espontáneas las cuales expresaban el placer que sentían al contacto en su piel con el material.

Cierto es que, *Las aperturas nos ayudan a ver más allá de lo que se da por sentado*. (Irwin, 2013, p.111) esta investigación desde las concepciones iniciales tuvo unas transformaciones observadas en los niños en cuanto a sus intereses, formas de expresión, el manejo del cuerpo y la consciencia corporal, y también en las vivencias nuestras que nos permitieron agudizar la mirada desde nuestro rol como artistas, investigadoras y maestras en esas voces y sentires que emergen y que en muchas ocasiones pasan desapercibidas pero que están cargadas de valor conceptual para análisis investigativos o reflexiones prácticas.

7.3 Conexiones sensoperceptivas.

Entre grupo preescolar y el grupo primero, en el que estuvieron los niños se ven las diferencias en sus formas de expresarse, mientras unos eligen hablar, cantar, moverse otros prefieren moldear, dibujar, crear; en este sentido, las propuestas artísticas que se llevaron a cabo favorecieron procesos formativos y de desarrollo. La cantidad de formas para expresarse creativamente inundaban las posibilidades en el aula, desde lo visual, lo corporal, lo comunicativo, y desde lo afectivo, como lo es el teatro de sombras, juego de estatuas, creaciones sobre lienzo, entre otras; en el que todos tendríamos una experiencia particular y de la cual se manifestaron ciertas afinidades.

En cada una de las prácticas las reacciones no se hicieron esperar, los niños modificaban y mejoraban cada propuesta desde sus expectativas y los sentires suscitados por las vivencias y el vínculo establecido con los otros, con el arte, e incluso consigo mismos. Es de resaltar como ellos desde lo percibido por sus sentidos y las diferentes comprensiones que podían hacer de conceptualizaciones quizás muy técnicas, se apropian de la temática con tal naturalidad que al final del día perdían total complejidad por ejemplo conceptos como performance, body painting o instalación eran nuevos, pero con el pasar de los días y las experiencias hicieron suyas estas concepciones con definiciones más flexibles y coherentes con su entorno cotidiano.

El Performance en la voz de Matías es “Contar historias con mi cuerpo mientras hago posturas de animales”

El Body painting explicado por María Ángel es “Poder pintar mi cuerpo, así como pinto sobre una hoja”

La Instalación según Simón es “poder imitar las estatuas que hay en los museos”.

Los sentires y emociones afloran así como los trazos muestran incluso la personalidad de cada uno de ellos, pues aquellos que son temerosos marcaban sus líneas de manera tímida y tranquila, untando su pincel con tanta delicadeza tratando de no pintar en otro lugar, otros por el contrario tomaban el pincel con la propiedad con la que se toma aquello que nos pertenece, y vaciaban la pintura sobre él como si fuese la última vez que la usarían, seguido de un trazo fuerte y firme que podría incluso traspasar el papel; cada experiencia tan única y significativa donde podemos detallar cómo los niños desde su personalidad actúan de manera tan natural y precavida, dejándose llevar por lo que son y lo que están construyendo dejando en evidencia eso que los antecede como un estímulo, más que un limitante.

Voces de los niños luego de una experiencia sensorial con pintura:

“Se sentía muy suave y cuando le hicimos con la nariz olía muy raro” Samuel

“Yo siento la mezcla como granos de arroz, pero suave” Evelyn

“La mezcla de pintura es muy buena, me gustó mucho, y cuando lo hice con la frente se sintió muy baboso” Daron

“Yo siento la pintura muy fría y relajante” Celmira

“Se sentía como un masaje y cuando yo lo tocaba se sentía muy rico, pero estaba frío” Jerónimo



Experimentación sensorial con diferentes partes del cuerpo.

Y de esta manera, tanto los niños como nosotras, experimentamos diferentes sensaciones alrededor de una misma propuesta y como producto de ello, diferentes expresiones que emergen de forma espontánea, sus manifestaciones corporales como verbales en cada instante eran de asombro, impresión, duda e incertidumbre, poniendo en palabras o gestos todo lo que las vivencias desde su textura, olor, sabor y visión les producía, como otras formas de expresión,

Así, estos ejercicios planteados desde el sentir, fueron motivo de muchas reacciones, el trabajar con compañeros nuevos con los que poco se convivía, el intentar replicar las formas en las que se pinta y mueve el otro habitando su mismo espacio y cuerpo. Los movimientos corporales, los gestos y la propiocepción como la capacidad de conectarse de manera consciente con todas las partes del cuerpo, hicieron de esto una experiencia nueva y de sorpresa que, al estar mediada por el material y los compañeros, permite una retroalimentación constante que denota en unos pocos preocupación, en otros entusiasmo, en algunos risas y en otros pocos vergüenza, sin embargo, los

resultados enriquecieron todo el proceso. Evidenciándose desde el bien llamado “éxtasis del artista” que se define como una alegría muy intensa o pasión por hacer algo.

“... Valeria entra en shock y empieza a llorar incontrolablemente diciendo entre sollozos “¡Lo están dañando!, ¡eso se ve horrible!, ¡está muy feo!” por lo que después de que lograra la calma nos interrogamos ¿Qué concepción de arte, artista u obra tiene ella? ¿Cómo ha sido su experiencia con las artes que esta situación la percibe como un caos? y a unas de estas preguntas su respuesta absoluta era - ¡Es que así no se hace! Finalmente le ofrecimos la oportunidad de pintar de nuevo y después de lanzar un suspiro se dispuso a pintar un corazón rojo como lo dibujan en las caricaturas, casi como si este corazón tuviese vida por estar adornado de dos ojos y una boca...”



Corazón animado dibujado por Valeria.

En las imágenes se puede apreciar todo el trabajo realizado por los niños en el lienzo y asimismo el contraste entre lo realizado por Valeria y los demás, que en sus palabras “era un caos”

como una forma de expresión reactiva ante una situación determinada que no está dentro sus cánones de obra artística, como sus gestos de incomodidad, intranquilidad hacían que se irrumpiera todo lo que se estaba haciendo y tener la oportunidad de cambiarlo a través de la realización le permitía calmarse de todas sus angustias. En términos a/r/tograficos haberle permitido a Valeria expresarse de la manera en que lo hizo y transformar dicha situación alude al exceso; un concepto explicado por Rita Irwin (2013) desde esos acontecimientos que conciben lo ignorado o minimizados, pero que son ricos en potencial expresivo.

El vivir las experiencias desde sus emociones y las formas que tienen de expresarlas nos permitía además ser genuinas con nuestro propio proceso y en este sentido validar nuestros sentimientos en consecuencia con los de los niños; reconocer que así como somos partícipes activas de los procesos también podemos expresar de manera consciente eso que nos invade desde el sentir y que podemos expresar a la par que enseñamos y nos transformamos partiendo del abanico de posibilidades al que queremos acercarlos.

Los niños como espectadores de su propia creación.

“¡Esto lo hicimos nosotros!” Crystal

“¡wow nos quedó increíble!” Emiliano

“¡Todavía me acuerdo cuando hicimos esto!” Eder

“¡Creo que esta es mi espalda!” Sofia

“¿te acuerdas cómo pintamos a la profe? eso estuvo increíble, ¡yo también me quiero pintar así!” Samantha

Eran unos de los comentarios que escuchábamos; entre risas y admiración recordaban lo que habían recorrido hasta llegar a este día y es posible que, aunque estos no fueran totalmente conscientes del proceso vivido y de los avances logrados, nosotras reconocemos la riqueza que deja para nuestro y su aprendizaje el ser artistas, explorar con elementos artísticos y sentirnos parte de una construcción colectiva.



Reconocimiento de la multiplicidad de corporeidades en el lienzo.



Siendo expectantes de su propia creación.

En definitiva, esta comprensión deja para nuestro aprendizaje y como aporte a este proyecto el entender que dentro del reconocimiento de las expresiones es importante identificar que al igual que como ocurre con las habilidades, podemos darnos cuenta que hay niños que tienen mayor afinidad con algunas formas de expresión que con otras, así, unos pueden tener un mejor desarrollo de la expresión corporal mientras otros presentan más facultades a nivel oral, plástico, gestual y anímico.

7.4 Las fibras de lo tangible.

“Me gusta mucho porque ellas se pintaron todo el cuerpo, porque el arte es muy lindo y se pueden hacer cualquier dibujo, entonces me gustó mucho” Evelyn

“Ay a mí me dió mucho miedo por ese color negro se me parece a la oscuridad y a Mí me da miedo la oscuridad” María Ángel

“Me gustaba pintarme la cara, pero ahora me quiero pintar todo el cuerpo” Thiago

“Me encanto porque se ve muy artístico, muy lindo” Dylan

Celmira empieza entonces a pintar y mientras los demás exploraban su pintura dice “Quiero pintarme el estómago” de inmediato uno que otro compañero la mira con asombro y otros tantos entre risas. ¿Cuáles son las formas de enseñanza que permiten un amplio reconocimiento del cuerpo? ¿Cómo hacer que los niños reconozcan su cuerpo sin desvalorizar ciertas partes por rasgos que estas contengan?, pero ella firme con su decisión empieza a envolverse en colores con ayuda de la profesora y luego sin saber cómo, pone su estómago sobre el lienzo dejándolo tan marcada que incluso la textura del lienzo sentía sobre ella pues decía ¡se siente carrasposo!, y entonces fue ella quien abrió esa puerta hacia lo inesperado y no vivido, hacía lo que nos da miedo y no sabemos cómo hacerlo, porque ahora cada uno quería entonces elegir una parte más “extraña” para pintar, y fue así como entre frentes, codos, rodillas, muslos, muñecas, cachetes, cumbambas y narices llenamos ese lienzo de significado, pues eran las partes no reconocidas las que estarían allí a la vista de todos, ahora sí al alcance de sus ojos.



"Yo me quiero pintar el estómago"



Celmira apropiándose del lienzo con la propuesta de dejar marcado su cuerpo.

Dentro del furor de cada experiencia, los niños modifican y transforman su concepción de cuerpo, lo ponen constantemente a trabajar en función de sí mismos y de los demás haciéndose cada vez más conscientes de su propiocepción, activar sus sentidos y nombrar cada una de las sensaciones extraídas de las propuestas. Los cuerpos son una presentación viva de los aprendizajes, a través de él accedemos a múltiples conocimientos, narramos desde diferentes puntos de vista lo que vivimos y dejamos registrado formas de pensar, ser y estar en el aula y fuera de ella, el cuerpo hace visible la expresión, da vida a los movimientos y permite un mejor desenvolvimiento en las artes de acción.

Si bien nuestro propósito es posibilitar a los niños otras formas de expresarse, no radicalizamos el cuerpo como única vía para ello; en consecuencia, Patricia Stokoe (1992) menciona que,

(...) La importancia que le damos a la expresión está basada en la siguiente idea: cuantos más medios de expresión pueda desarrollar el ser humano, tanto mayor será su riqueza existencial. El individuo que sólo puede expresar su vida interior por una vía (ya sea el escribir, el pintar, el hablar, etc.) no realiza todas sus potencialidades. No queremos decir con esto, que el cuerpo sea el medio más importante de expresión, sino que es una vía más, que tiene la ventaja de ser el único instrumento de expresión utilizado por el hombre desde que nace. (p. 18)

De esta manera, nuestro cuerpo como facilitador de experiencias permitió que este proyecto de investigación se desarrollara conforme a los objetivos y propuestas planteadas para poder dar cuenta tanto a nivel artístico, como investigativo y pedagógico la influencia que alcanza el cuerpo en los procesos de aprendizaje y la transformación que se evidencian en este si se toma como punto de referencia en el sentido y significado de los contenidos curriculares, teniendo como fuente principal que todo pasa por este para convertirse en un aprendizaje para la vida, bajo la premisa que todo aprendizaje significativo atraviesa el cuerpo y se queda en él.

Para finalizar todo lo que fue la practica con los niños se hizo un ritual en el que ellos expresaron una postura relacional con su cuerpo a través de un ejercicio epistolar donde elaboran una carta en agradecimiento al cuerpo por permitirnos servirnos de él para cada una de las vivencias esto como un acercamiento autónomo a lo que es la propiocepción, una memoria corporal, experiencial en vías del fortalecimiento de la expresión escrita, plástica y espontanea. En palabras de Rita Irwin podemos vincular esto a lo que comprende la metáfora/metonimia partiendo de las diversas formas en las que cada niño exterioriza eso que vivió, sintió y comunicó valiéndose de la expresión literaria; experiencia que denominamos: *Agradezco a mi cuerpo ...* dinámica que se llevó a cabo por medio de la elaboración de la carta, exteriorización de los sentires de forma verbal, apropiación de el buzón, y preservación de la palabra dentro de este.



Buzón de cartas al cuerpo.

- **“Porque en mi cuerpo puedo pintar muchos animales, así como vimos en los videos” Emanuel**
- **“Porque me gustó mucho pintar y poder hacer muchas formas con el cuerpo, le agradezco a mi frente porque con ella pinte en el lienzo” Juliana**
- **“Porque mis manos me permitieron pintar a la profe” Emmanuel**
- **“Porque amo mucho mi cuerpo, me ayuda a llenarme de pintura para que yo juegue con los colores” Alan**
- **“Porque los ojos me ayudan a ver mis obras de arte, mi cabeza me ayuda a pensar que hacer y mi corazón me ayuda a vivir” Julieta**
- **“Porque todo el cuerpo me ayuda a caminar, pensar y ver todo lo que podemos hacer” Matías**

- **“Porque mi cuerpo, mis manos y mis pies, me ayudaron a venir al colegio a aprender, hacer obras de arte y coger los materiales” Julieta**

- **“Porque todo el cuerpo es necesario para vivir, hacer todas las tareas, ser inteligente y estar con las profes de arte haciendo muchas pinturas en el cuerpo” María Ángel**

- **“Porque mis pies y mis ojos me ayudan a ver y a caminar para llegar a la clase de arte” Thiago**

- **“Porque mis manos me ayudaron a pintar en todas las clases” Jerónimo**

- **“Agradezco por mi boca, mis ojos, mi cuerpo, mis manos, mis pies, mis codos y mis orejas porque todos los utilice para pintar y fue algo nuevo para mi” Evelyn**

- **“Porque mis dedos me ayudaron a pintar” Samantha**

- **“Porque mis oídos me dejaron escuchar todo lo que íbamos a hacer en arte” Simón**

- **“Porque me gustó mucho la experiencia de las bolsitas con pintura y amasar con todas las partes del cuerpo” Crystal**

- **“Porque con mi cuerpo pude pensar y hacer las cosas de arte” Luciana**

- **“Agradezco a mi corazón porque amo todo lo que hice en clase y a todo el cuerpo porque me dejó pintar” Samuel**

- **“Agradezco a mis manos porque pude pintar a la profe y nunca lo había hecho” Mariángel**

- **“Agradezco a mi cuerpo porque puedo caminar cuando vengo al colegio y mis profes también” Ana Sofia**

- **“Porque mis pies me permitieron hacer muchos movimientos” Dylan**

- **“Porque con las manos puedo pintar, hacer los dibujos, con los pies puedo hacer muchas poses, montar bicicleta y los dedos para tocar las plastilinas y hacer bien las figuras” Dylan**

- **“Agradezco a las manos porque pueden grabar con los celulares los videos de cómo se pintan los cuerpos” Matías**

- **“Porque mis pies me llevan a la escuela y caminar a las partes que yo quiera, mi nariz para oler, mis ojos para ver y mi cuerpo que me ayudó a pintar” Alejandro**

- **“Agradezco a mi cabeza porque me ayuda a pensar, el cerebro, caminar, pintar, venir al colegio y dibujar” Sofia**

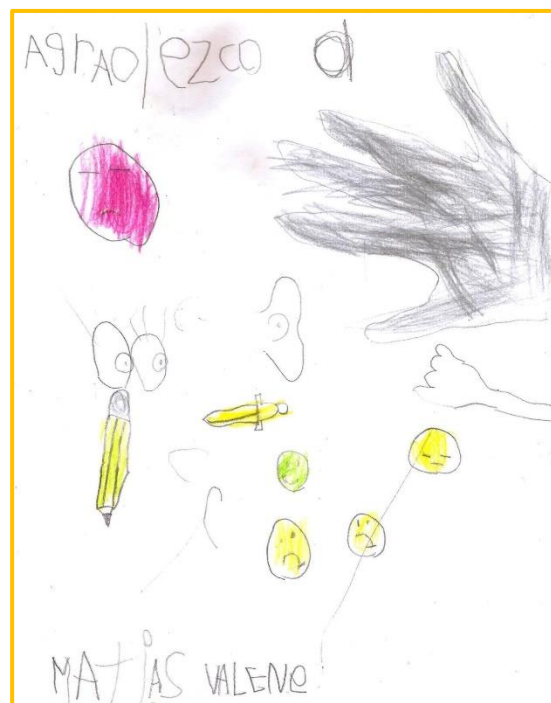
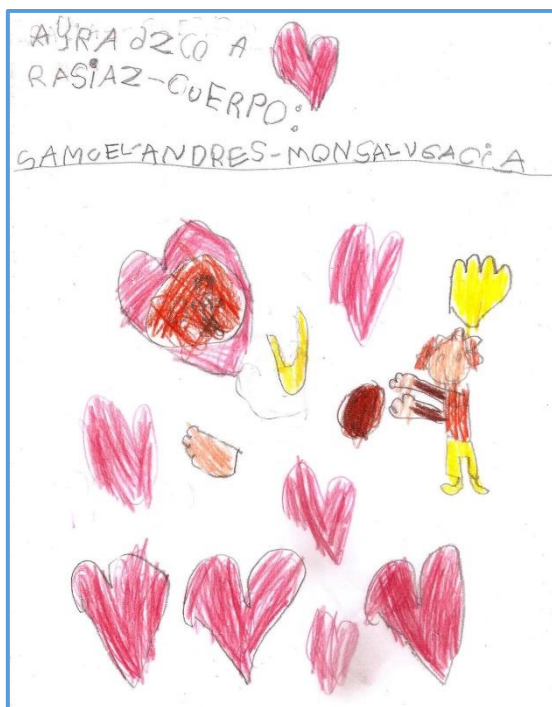
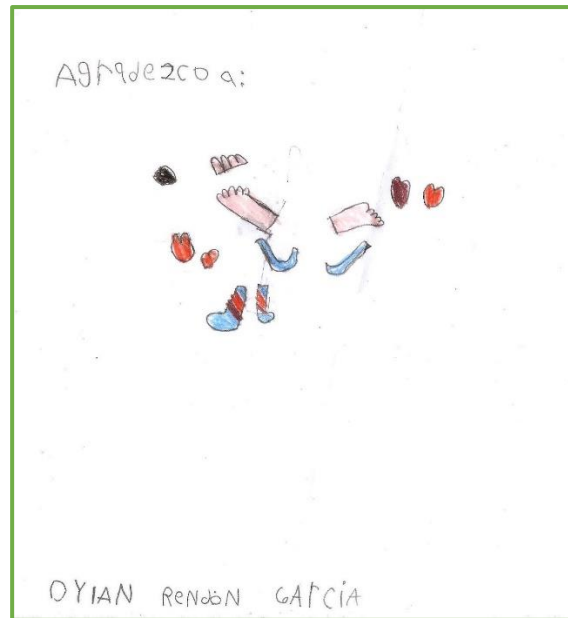
- **“Porque por primera vez pude pintar con la frente y me gustó mucho porque yo podía sentir la pintura blandita y pintar con las manos y pies” Leandro**

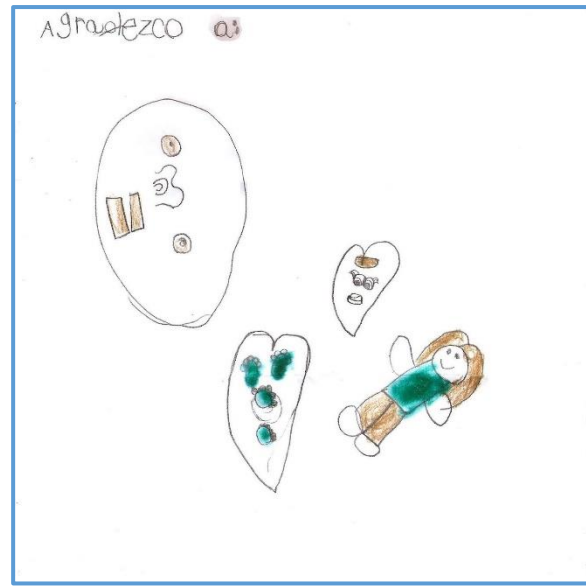
- **“Porque gracias a las manos pudimos pintar y poner los codos en el lienzo” Eder**

- **“Porque los pies me ayudan a caminar, las manos a coger las cosas y la cabeza para guardar todos estos recuerdos” Matías**

- **“Agradezco a mi cuerpo porque con él pude pintar y aprender sobre arte”
Emiliano**

A continuación, anexamos 8 de 27 de las ilustraciones de los niños que corresponden a las cartas de las expresiones anteriores:





En síntesis, queremos mencionar que estas cuatro comprensiones emergieron a lo largo del trabajo y de estas rescatamos aspectos relevantes que suscitaron un análisis que nos permite el fin de la investigación pero que sin duda alguna deja brechas importantes en cuanto a cuestionamientos y sucesos que pueden ser objeto de nuevas investigaciones o de la continuidad de la misma. Para dejar abierta esta posibilidad incluso pueden surgir más comprensiones alrededor de su formulación y hallazgos, por ser una propuesta que marca la formación de los niños, las experiencias perduraran en su memoria y valdría la pena a largo plazo volver a ellos y resignificar los aprendizajes, las formas de expresarse, su acercamiento con el arte y el encuentro con el cuerpo.

8 Provocaciones.

En un primer momento, queda claro que las expresiones tomaron fuerza en esta investigación en el sentido en que los niños buscaban constantemente exteriorizar sus sentires, emociones y pensamientos a través de ellas, lo que deja en evidencia que el usar diferentes estrategias metodológicas facilita y potencia las expresiones en tanto, estas respondan a lo que los niños deseen explorar y genera en ellos un interés; así las expresiones corporales, anímicas, gestuales, verbales y plásticas afloraron debido a que dejamos que los niños se apropiaran de la que mostrara mayor afinidad con ellos, generando que su forma expresiva se cargara de significado porque esta respondía a su manera individual de manifestarse.

En un segundo momento, proponer una nueva mirada sobre el arte, más libre y que transmita la esencia de lo humano desafía el sentido común y pone en tensión diferentes supuestos en torno a las formas de acceder al conocimiento y los mecanismos de la escuela, el arte no debe ser algo segregado por la formación académica sino más bien desarrollado por medio de la experimentación como lo propuesto en esta investigación, donde, a través de las artes de acción nos involucramos con el saber, con las maestras y con los niños y descubrimos nuestro cuerpo como lienzo, lo transformamos y lo potenciamos. Llevar las artes de acción al aula nos permite entonces hacer de cada clase una experiencia artística y pedagógica, modificar las estructuras de aprendizaje, reconocer las diversas expresiones en el aula, crear diferentes espacios, permitir que los niños descubran y modifiquen su concepción de realidad y fortalecer, además, la capacidad de crear, observar e interpretar a partir de lo que somos, sentimos y hacemos.

Finalmente, la a/r/tografía surge en nuestra investigación desde la misma experiencia conceptual y vivencial, por su estrecha relación con las artes y la educación nos permitió: indagar en las múltiples realidades y mundos transformándonos en ellos, que nuestra investigación tomará muchas formas desde las experiencias hasta las comprensiones, reafirmarnos en nuestro quehacer docente, descubrirnos y apropiarnos de diferentes roles. Apropiarnos de la a/r/tografía nos permitió pensar cada experiencia como una ocasión para crear conocimiento, encontrar en cada producto de clase datos precisos por abordar y profundizar volviéndonos receptivas en la medida que asumimos la responsabilidad de interrogar nuestras propias acciones, reflexivas en tanto que vamos desarrollando nuevas ideas entorno a prácticas en movimiento, y recursivas en la medida en que estamos en permanente hacernos, aprendemos y desaprendemos con ella y generamos cercanía con el otro pensando en el devenir de las experiencias.

9 Referencias

- Acaso, M. y Ellsworth, E. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Los libros de la Catarata.
- Aguirre, M. (2009). “Los senderos del arte, la formación y la educación artística”. Revista Educación y Pedagogía, 21(55).
- Alberto, S. (2019). Lenguajes expresivos una propuesta pedagógica para disminuir la agresividad de niños y niñas entre 5 y 8 años de la fundación casa de la madre y el niño en la ciudad de Bogotá D.C. [Trabajo de grado, Universidad Libre. Facultad de ciencias en la educación]. Archivo digital.
<https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/17702/Proyecto%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcántaro, P., Rodríguez, J. y Jiménez, L. (2012). La capacidad expresiva una herramienta didáctica para incrementar la inteligencia corporal de los estudiantes de 401 de la institución educativa distrital tabora sede Santa Maria del Lago en la clase de educación física. [Trabajo de grado, Universidad libre]. Archivo digital.
<https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/9136/Proyecto%20expresion%20corporal%2021%20septiembre%202012%20empastado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcázar, J. (s.f). Mujeres, cuerpo y performance en América Latina, p.p 331-350.
- Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, C. (2006). Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación (2nd ed.). INDE publicaciones.
- Bárcena, F. y Mélich, J, C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. Revista complutense de educación. 11(02). pp-pp 59-81
- Brihuega, J. (1981). Las vanguardias artísticas en España 1909-1936. Ediciones Istmo.
- Cadavid, K. y Paternina, Y. (2018). Navegando por las aguas indómitas del lenguaje desde el cuerpo, el arte y la expresividad. Biblioteca digital Ceded. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12258/1/CadavidKelly_2018_NavegandoAguasIndomitas.pdf
- Cervantes, B. (1999). Happening: La acción efímera como actividad artística. Dialnet. [Tesina en el Master de Arquitectura. Departamento de expresión gráfica]. Archivo digital
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4017637.pdf>
- Coccoz, V. (2006). El cuerpo-mártir en el barroco y en el body art. RECALCATI, Massimo et al. Las tres estéticas de Lacan.

- Corbin A., Courtine J. J. y Vigarello, G. (2006). Historia del cuerpo. Volumen III. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX. Madrid: Taurus.
- 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
- De la Peña, M. (2018). Manual Básico de la Historia del Arte. Universidad de Extremadura servicio de publicaciones.
- De Peña, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056872>
- Eisner, E. (1972). Educar la visión artística. Paidós Ecuador.
- 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. 24, 183-200.
- Gardner, H. (1997). “Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad”. 7a. edición en la Argentina. Cap. 5-6.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.
- González, L. (2011). Artes de acción: resignificación del cuerpo y el espacio urbano. Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736212>
- Irwin, L. Rita (2013). La práctica de la a/r/tografía. Revista Educación y Pedagogía, 25 (65-66), 106-113.
- Latorre, A. y Fortes, MC. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. Eufonía.
- López, O. (2008). Enseñar creatividad en el espacio educativo. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18512511006.pdf>
- Lowenfeld, V. (1972). El desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz. S.A.
- 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
- Marín, V. y Roldán, J. (2019). “A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación”. Ediciones Complutense. Pp-pp 881-895

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá, Colombia.
- Organización de Naciones Unidas. (1959). Declaración de los derechos de los niños.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. Scielo. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006
- Ponty M. Merleau. (1975). Fenomenología de la percepción. Ed. Península, Barcelona.
- Programa artes y estética de la facultad de educación de la universidad de Antioquia. (2020)
- Restrepo, N. (2016). “Arte de Acción en Colombia, conexiones e influencia latinoamericanas”. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- RESUMEN El Enfoque Reggio Emilia es una alternativa pedagógica innovadora, nace en Italia después de la II Guerra Mundial, en
- 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. Y DEFINICIÓN DE PROYECTO DE TRABAJO El Proyecto de Trabajo es una manera de t
- Salazar, S. (2011). Corporeidad Mutilada: Violencia-muerte y socialidad de resguardo en el escenario de la ciudad fronteriza del Norte de México. CULCyT. 43/44. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/106/104>
- Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI. Madrid.
- Sedeño, A. (2010). Cuerpo, dolor y rito en la performance: las prácticas artísticas de Ron Athey. Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 27(3).
- Segura, A. y Ramírez, A. (2020). Del arte a la acción: perspectiva del performance en primera infancia, un lenguaje del cuerpo para crear. [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo digital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/23144/Ram%c3%adrezRobayoAndreaPaola2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, P. (2006). Impresionismo. Ediciones AKAL.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1992). *La expresión corporal en el Jardín de infantes*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. pp-pp 12-104
- Zapata, R. (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo. 20(37). Pp-pp 251-264.

10 Anexos

Anexo 1. Poema

A puertas de un viaje sin retorno.

*Tosco y blanco sin olor alguno,
en un rincón vacío se encontraba,
cálidas manos que esperaban por él
y un millón de ilusiones y colores lo recibirían.
Se fue transformando su color original
en una indescriptible conexión
entre emociones y explosiones de color.*

*Muchos cuerpos posando sobre él
envueltos en colores,
con deseo de expresarse mientras su creatividad aflora
y entre risas y asombros se posan expectantes
Diferentes pinceles trazando experiencias,
convergiendo unos con otros en un cruce de ideas
mientras la creatividad nos encuentra, nos habita y se queda.
(1:43 am)*

Anexo 2. Reflexiones

Reflexión 1 / 25 de marzo Inmersos en el body painting.

Este primer encuentro representaba un cúmulo de sensaciones, sensaciones que nos causan siempre los nuevos comienzos, los inicios, el dar un primer paso; pues aunque daríamos continuidad a nuestras experiencias con los mismos niños, estos en definitiva ya no eran los

mismos, reconociendo que ahora habían unos niños menos y otros más, ya era un nuevo grado, pues estos habían hecho una transición de preescolar a primero, la mayoría tenía un año más de edad, el cambio de la maestra, sus aprendizajes, personalidades, y entre muchas otras cosas más que se habían transformado.

Nuestra llegada al salón parecía causarle incertidumbre, como una visita no esperada, sin embargo, los murmullos entre los niños y las niñas que habían tenido experiencias previas con nosotras y los que no, nos dejaban muy bien referenciadas, “¡ay! Ellas son las profes Yelly, Estefanía y Daniela” repitiendo casi como memorizados en orden, “yo me acuerdo que hicimos un tren” “Yo me pinté toda la cara y las manos” “¡ay!, y nosotros hicimos yoga y también pintamos, pero con pintura” eran unas de las tantas expresiones que suscitó nuestra llegada. Evelyn por su parte, una niña nueva en la Institución, a quien no conocíamos de antes, se nos acercó con una voz un poco preocupada pero al mismo tiempo animada por sus compañeros y nos dijo “profes, yo no las conozco porque yo no estuve el otro año en preescolar, y entonces yo no me pude pintar con ustedes y no me conocen, yo me llamo Evelyn” lo que nos hace cuestionarnos acerca del vínculo que tienen los niños y las niñas con el arte en sus edades iniciales, tanto así que en este contexto pareciera ser un asunto relegado a agentes externos de la Institución (en este caso nosotras), y por fuera de la labor docente. Y, asimismo, nos hace pensar en ¿cómo logra una maestra en un sistema educativo como el colombiano, atender a todas las formas de expresión de los niños y las niñas? Entendiendo que se ha normalizado que en un aula permanezcan más de 40 estudiantes, a cargo de un solo maestro o maestra.

Luego de un saludo, y una breve presentación para quienes desconocían las razones de nuestra irrupción en este lugar, dimos paso a lo que sería nuestra primera experiencia con el grado Primero de la Institución Educativa San José de las cuchillas; para iniciar y rompiendo un poco con la convencionalidad del aula, proyectamos a los niños y las niñas con ayuda de un videobeam imágenes, audios y videos de lo que sería nuestra propuesta, no sin antes escuchar sus voces frente a su vínculo entre la pintura y el cuerpo que para ellos y ellas parece representar tabúes, temor y enfermedad.

¿Alguna vez se han pintado el cuerpo?

Valeria: “cuando yo era bebé me pintaron las manos y me pinté los pies, y me pinté todo el cuerpo”

Evelyn: “yo solo me he pintado las manos y a mi mamá no le preocupa eso, si me pinto el cuerpo me regaña”

¿Quiénes se quieren pintar el cuerpo?

Dylan: “yo solo me quiero pintar la cara, porque si me pinto todo el cuerpo me regañan”

Daron: “jaaaa, yo no quiero, si uno se pinta el cuerpo se enferma y le toca que lo lleven al médico”

Julieta: “yo no me puedo pintar todo el cuerpo, porque en mi casa me dicen que no me puedo enmugrar cada vez que estoy limpia porque de pronto tenemos que salir rápido”

Seguido de esto, en un primer momento compartimos con ellos una serie de videos en los que se veían personas con su cuerpo pintado a totalidad representando animales de forma colectiva, de lo que surgió un amplio interés por replicar esto: “profe yo me quiero pintar una jirafa en todo el cuerpo” “yo quiero hacer con Matías un león” “yo quiero pintarme un gato amarillo” Las miradas de todos parecían estar atentos a lo que se proyectaba en la pantalla, mientras que el ambiente se acompañaba de murmullos en los que un poco se alcanzaba a escuchar expresiones de entusiasmo y sorpresa. Luego compartimos con ellos y ellas unas imágenes que nos adelantaron un poco nuestras próximas experiencias. En pantalla veíamos lo que nosotras denominamos “ropa de protección” que no era más que un gorro que nos ayudaría a proteger el cabello de la pintura y que luego volveríamos parte de la obra colectiva que nos adentraremos en construir, y también un delantal que para este caso nos ayudaría a pintar más desde el sentir y una expresión libre y no desde el miedo de dañar el uniforme o ensuciarnos.

Luego de esto, proyectamos el video que pareció causar más impacto a los niños y las niñas, un video en el que “las profes se pintaron todo el cuerpo”, un vídeo en el que veían a unos referentes educativos salirse de su rol, y ser algo más que maestras, ser también artistas y mostrarles la posibilidad que tienen ellos y ellas de serlo.

Evelyn: “Me gusta mucho porque ellas se pintaron todo el cuerpo, porque el arte es muy lindo y se pueden hacer cualquier dibujo, entonces me gustó mucho”

María Ángel: “ay a mí me dio mucho miedo por ese color negro se me parece a la oscuridad y a mí me da miedo la oscuridad”

Julieta: “me gustaba pintarme la cara, pero ahora me quiero pintar todo el cuerpo”

Dylan: “Me encanto porque se ve muy artístico, muy lindo”

Estas voces acompañadas de unos rostros expresivos era nuestro panorama en ese momento, una sensación de satisfacción y emoción nos recorría el cuerpo, y aunque muchas experiencias a este punto ya se iban transformando y por segundos perdiéramos la seguridad de lo que continuaba, las sensaciones que cobijaban el cuerpo nos corroboraba la necesidad de este proyecto no solo en este lugar sino en general en cada acción educativa que ejercemos, resaltando la importancia de vincularnos al arte y al sentir desde el cuerpo.

Dimos continuidad con una experiencia sensorial intencionada a la apropiación y el sentir del cuerpo desde la pintura. Entregamos a cada niño y cada niña una bolsa sellable con diferentes colores de pintura adentro, y con ayuda de la nariz, los codos, la frente, los cachetes, y otras partes del cuerpo más la fuimos mezclando; “se sentía muy suave y cuando le hicimos con la nariz olía muy raro” “yo siento la mezcla como granos de arroz pero suave” “la mezcla de pintura es muy buena, me gustó mucho, y cuando lo hice con la frente se sintió muy baboso” “yo siento la pintura muy fría y relajante” “ se sentía como un masaje y cuando yo lo tocaba se sentía muy rico pero estaba frío” Y de esta manera, tanto los niños y las niñas, como nosotras pudimos experimentar diferentes sensaciones alrededor de una misma actividad y como producto de esto, diferentes expresiones que emergen de forma espontánea.

Finalmente, y como alternativa para direccionar nuestras experiencias en miras a la construcción colectiva del lienzo y a obtener aportes para nuestro proyecto, preguntamos a los niños y las niñas que aprendieron de este día y las manos levantamos y las múltiples voces no se hicieron esperar:

Evelyn: “Yo aprendí que la pintura es un arte que se puede mezclar y hace colores, y que puede pintar cosas y que se puede hacer pintura comestible”

Matías: “Que la pintura es suavecita y se puede revolver y hacer muchos colores”

María Ángel: “aprendí que la pintura es suave y uno la puede tocar de muchas formas y se mezcla de colores como café y naranjado”

Reflexión 2 / 28 de marzo

Mi cuerpo en los ojos del otro

Era un nuevo día en el que niños estaban a nuestra espera, hoy haríamos pintura ¡De la que se come! como diría María Ángel; entramos al aula y nos sorprendemos con la cantidad de platos, cocas, bolsas que habían sobre sus puestos, sin haber entrado ya estaban listos para la acción, nos estaban esperando para crear.

Dispusimos el espacio de manera circular y pusimos los lienzos de colores en medio; sus expresiones corporales como verbales eran de asombro. impresión, duda e incertidumbre, se preguntaban unos a otros ¿Qué pasó aquí? acostumbrados a tener sus pupitres en filas uno dando la espalda a otro para poder ver lo que siempre en su tablero está escrito. De inmediato y sin pedirlo ya tenían sus recipientes en sus manos y delantal puesto, se dispusieron alrededor del lienzo y esperaban como cada una de nosotras entregaba los ingredientes para poder revolver,

¡Eso está frío! decía uno, ¡Sabe maluco! respondía el otro; uno a uno iba explorando este material nuevo mientras sumergía sus brazos sobre él y ponía en palabras o gestos todo lo que esté desde su textura, olor, sabor y visión le producía.

El colorante iba desvaneciéndose poco a poco y la hora de pintar sobre el lienzo se acercaba. ¡Quiero pintarme la cara! era lo que repetía la gran mayoría, mientras dábamos las indicaciones de como lo haríamos; las sugerencias no paraban de llegar manifestando los lugares que deseaban pintarse; se sentían protegidos por su ropa de protección, ¿Cómo un elemento tan simple como la ropa le ofrecía la seguridad que necesitaban para actuar con “libertad”? ¿Cuál o cuáles son los discursos debe tener la escuela con las familias para que estas no entorpezcan desde

la represión los procesos formativos de los niños? podrían pintarse sin miedo a ser regañados por sus familiares o docentes y en palabras de María Ángel “Me encanta pintarme, al menos esta ropa es sucia y puedo pintar todo sobre ella”

En medio de las manifestaciones que iban dando los chicos empezamos la pintura sobre el lienzo, está dirigida bajo la sugerencia de que fueran las partes del cuerpo poco convencionales las que pondríamos sobre él, esas partes que olvidamos nos ayudan a movilizarnos pues están tan alejadas de nuestra visión que al no verlas creemos incluso que no existen. Celmira empieza entonces a pintar y mientras los demás exploraban su pintura dice “Quiero pintarme la espalda” de inmediato uno que otro compañero la mira con asombro y otros tantos entre risas ¿Cuáles son las formas de enseñanza que permiten un amplio reconocimiento del cuerpo? ¿Cómo hacer que los niños reconozcan su cuerpo sin desvalorizar ciertas partes por rasgos que estas contengan? , pero ella firme con su decisión empieza a involucrarse con ayuda de la profesora en colores y luego sin saber cómo, pone su espalda sobre el lienzo dejándola tan marcada que incluso la textura del lienzo sentía sobre ella pues decía ¡se siente carrasposo!, y entonces fue ella quien abrió esa puerta hacia lo inesperado y no vivido, hacía lo que nos da miedo y no sabemos cómo hacerlo porque ahora cada uno quería entonces elegir una parte más “extraña” para pintar, y fue así como entre frente, codos, rodillas, muslos, muñecas, cachetes, cumbambas y narices llenamos ese lienzo de mucho significado, pues eran las partes no reconocidas las que estarían allí a la vista de todos, ahora sí al alcance de sus ojos.

Esta experiencia nos genera preguntas alrededor del reconocimiento que tienen los niños sobre su cuerpo y cómo la sociedad ha estigmatizado ciertas partes de él que no son reconocidas, así dentro del rol maestro nos preguntamos: ¿Por qué estigmatizamos u ocultamos nuestro cuerpo? ¿Cuál es el papel del maestro en función de que los niños reconozcan su cuerpo completamente sin discriminar partes de este?

Reflexión 3 / 01 de abril

La composición de mi cuerpo.

Como de costumbre al tocar la puerta encontrábamos miradas ansiosas, expectantes a lo que las maestras tenían para ofrecerles en este día, se escuchaban murmullos, voces que hablaban sobre sus gorros, sus delantales y lo que las maestras en sesiones anteriores les habían pedido. En el recorrido de la puerta hacia el tablero los niños se acercaban a cada una de nosotras y entre

abrazos nos preguntaban ¿hoy nos vamos a pintar el cuerpo? ¿Qué vamos a hacer hoy? y con mucha emoción, afirmaciones más espontáneas sobre el placer que les generaba la pintura ¡hoy si me quiero pintar todo el cuerpo! ¡Si me quiero pintar la cara! ¡yo me apunto! En resumen, en ese momento éramos espectadoras de expresiones corporales y verbales de todo lo que hasta el momento había causado este proceso y lo que para ellos y ellas en su mente seguiría ocurriendo; deseosos de dar continuidad a las experiencias.

En el proceso de capturar la atención de los niños y las niñas a propósito de nuestra idea de posibilitar otras maneras de hacer y aprender, este día vivimos experiencias mediadas por ejercicios guiados “este es mi cuerpo cuando...” en los que vimos en escena cuerpos dirigidos mediante expresiones espontáneas en donde los niños y las niñas seguían las indicaciones sin dejar de lado su autonomía, creatividad y conciencia corporal enmarcados en la idea de estar en un constante juego y un vaivén de movimientos que nutrían los momentos posteriores.

Se les dispusieron dos filas, las cuales unidas formarían las parejas de trabajo, las indicaciones fueron ejemplificadas por las maestras y la distribución en el espacio se hizo acorde a la extensión de nuestros cuerpos. Uno de los niños en su respectiva pareja, asumiría el rol de estatua, su responsabilidad era hacer una posición corporal a libre elección que posteriormente palparía su pareja, quien tenía el segundo rol que era estar con los ojos cerrados y tocando a su pareja con sus manos tratando de adivinar y ser espejo de la figura que podía percibir. Estos ejercicios planteados desde el sentir, fueron motivo de muchas reacciones, el trabajar con compañeros nuevos con los que poco se convivía, el intentar replicar las formas en las que se podía mover el o la compañera utilizando solo uno de nuestros sentidos y el hecho de tocar o habitar el mismo espacio y el mismo cuerpo del otro.

Como era de esperarse, los movimientos corporales y los gestos durante la experiencia denotaron en unos pocos temores, en otros entusiasmo, en algunos risas y en otros pocos vergüenza, sin embargo, los resultados enriquecieron toda la experiencia pues los comentarios se sumaban a la idea de volver a hacer el ejercicio, intercambiar parejas y cambiar los roles; propuestas de los mismos niños.

Posterior a esto, para continuar reconociendo el valor del propio cuerpo y el cuerpo del Otro, desde el contacto físico, vivimos una experiencia que denominamos realidades abstractas, en la que los niños y las niñas tenían la posibilidad de verse y reconocer su cuerpo, pero en los ojos de sus compañeros y asimismo dibujar en el suelo con tizas las diferentes siluetas. Todos los niños

y las niñas conformaron nuevas parejas, uno de ellos se acostaba en el piso mientras su pareja recibía una tiza, la primera indicación fue dibujar la mitad de la silueta del compañero que estaba en el piso para luego cambiar de lugar y dibujar la mitad restante de la silueta en el otro compañero.

Las reacciones no se hicieron esperar, unos aprovecharon para exagerar las facciones de sus compañeros, y suscitar risas entre los espectadores, otros por el contrario se limitaban a la siluetas evitando transformaciones en ese cuerpo plano y cuidando los detalles de eso externo que los caracteriza, las ventajas del material utilizado para la experiencia es que al darse cuenta de cualquier mínimo error, los niños lo cambiaban y mejoraban, pues tomaban tanta conciencia de cada uno de los cuerpos que al momento final de presentarlo a sus maestras y compañeros el trabajo colectivo se hacía más fuerte y se escuchaba constantemente ¡quedó igualito a nosotros! ¡estos somos nosotros dos! ¡Vamos a mirarlos a ellos! (ya no señalando los cuerpos presentes en el aula sino esos cuerpos materializados en la tiza).

En otro momento de la experiencia de este día y casi como producto de las reacciones de los niños y las niñas al ver a sus profesoras en el rol de artistas en el video que les proyectamos en nuestro primer encuentro, decidimos además de usar los lienzos, poner el cuerpo de una de nosotras (Estefanía) en función de la expresión de los niños y las niñas mediante la pintura y del poner naturalizar el arte corporal, no solo materializando lo ocurrido en el video a través de la idea de unas maestras artistas en escena participantes de las mismas experiencias y espacios de formación y experimentación, sino también logrando que cada uno desde su individualidad fuera partícipe activo y transformador de una obra colectiva.

Después del receso, los niños y las niñas llenos de entusiasmo tomaron los delantales y gorros de sus bolsos; como sabemos que usar pintura para ellos y ellas siempre será una experiencia nueva y única pues expresaban constantemente la ausencia de ésta durante sus procesos educativos, tendimos en el piso los cuatro lienzos uno al lado del otro y dispusimos sobre estos un poco de pintura en recipientes circulares mientras la profesora Estefanía se ponía sobre su cuerpo un traje blanco que también serviría al igual que su cuerpo de lienzo para ser pintado. Este era un día muy esperado para ellos, pues pintar a su maestra era algo increíble y novedoso, puesto que, en consecuencia, con la educación tradicional, se ha naturalizado en ellos la concepción de que “el maestro es el único poseedor de conocimiento” limitando la posibilidad de imaginar y experimentar

desde la visión de un maestro como servidor y gestor del conocimiento que participa de las experiencias junto a ellos y ellas.

Acto seguido, Estefanía se puso en el centro del lienzo con la pintura a su alrededor y los chicos miraban de manera atenta quién sería el primero en atreverse a pintar su ropa blanca, pero tímidamente los primeros tres apenas si se acercaban a pintar la silueta con ayuda de sus manos, fue entonces cuando Matías toma la pintura de color azul y posa sus manos sobre los brazos de la profesora, acción que ayudó a que los demás tuvieran la confianza de envolver en colores el cuerpo de Estefanía y de paso el lienzo que habría sido el acompañante de toda esta experiencia. Dentro del furor de la experiencia todos remojaban sus manos en pintura y las deslizaban sobre el lienzo de manera poco controlada, su deseo de plasmar las combinaciones de colores que se hacían al revolver los diferentes tonos de la pintura eran explosivos hasta el punto de querer pintar de nuevo su cuerpo en él.

Después de un rato y al ver el éxtasis que recorría a sus compañeros como el bien llamado “éxtasis del artista” que se define como una alegría muy intensa o pasión por hacer algo, Valeria entra en shock y empieza a llorar incontrolablemente diciendo entre sollozos “¡Lo están dañando!, ¡eso se ve horrible!, ¡está muy feo!” por lo que después de que lograra la calma nos interrogamos ¿Qué concepción de arte, artista u obra tiene ella? ¿Cómo ha sido su experiencia con las artes que esta situación la percibe como un caos? y a unas de estas preguntas su respuesta absoluta era - ¡Es que así no se hace! Finalmente le ofrecimos la oportunidad de pintar de nuevo y después de lanzar un suspiro se dispuso a pintar un corazón rojo como lo dibujan en las caricaturas, casi como si este corazón tuviese vida por estar adornado de dos ojos y una boca.

Finalmente, los niños y las niñas comenzaron a retirarse del lienzo como queriendo indicar que la obra ya estaba terminada; como resultado no solo se escuchaban rumores de la obra que habían hecho con el cuerpo de su profesora, sino que también quedaban los rostros llenos de impresión al ver ese cuerpo y la ropa llena de pintura, tal como lo habían visto en los videos suscitando así expresiones como: ¡Y cómo te vas a quitar toda esa pintura! ¡Ay profe como te volvimos! ¡Yo te regalo pañitos y te ayudo a limpiar! ¡Dañaste la camisa! ¡Nos quedó muy bien pintada la profe!

Así, esta experiencia generó en cada una de nosotras, varios cuestionamientos alrededor de nuestra labor docente, artista e investigadora y como los niños y las niñas nos perciben dentro de esta: ¿Cuál es la figura del maestro que construyen los niños y las niñas en sus experiencias

escolares? ¿Cómo estamos viviendo los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas? ¿Estamos siendo partícipes de toda experiencia o sólo espectadores aislados de la vivencia?

Reflexión 4 / 08 de abril

A través del espejo

Nuestro cuarto y último encuentro con los niños y las niñas estaba por comenzar, “llegaron las profes, ¡ay! cómo extrañé las profes de arte” fueron las palabras con las que nos recibió María Ángel mientras los demás compañeros y compañeras se organizaban en su puesto, podíamos leer las expresiones en sus caras, aun no comenzaban las preguntas pero sus rostros manifestaban el gran deseo de saber qué era lo que les esperaba, estaban ansiosos por mostrar cómo habían quedado sus gorros luego de trabajar con la pintura, se miraban entre sí preguntándose si necesitarían el delantal o que parte del cuerpo pintarían “¿te acuerdas cómo pintamos a la profe? eso estuvo increíble, ¡yo también me quiero pintar así!”, en palabras de Alejandro pareciera que la experiencia del encuentro anterior había quedado como un excelente recuerdo y enseñanza para todos y todas.

En un primer momento del encuentro llevamos al aula un buzón, al cual llamamos “el buzón de las cartas al cuerpo” cada uno de los niños y las niñas recibió una hoja en blanco donde plasmaríamos con un dibujo el motivo por el cual le agradecemos al cuerpo el habernos dejado encontrar en estas cuatro sesiones y permitimos tener nuevas experiencias con él entorno al arte, para este momento de sensibilización, recolectamos cada una de las experiencias vividas, cada uno de los niños tomó parte de esta memoria y así construimos todos juntos el objetivo de la escritura de nuestras cartas.

Cada una de las cartas comenzaba con la afirmación “Agradezco a” copiada por cada uno de los niños y las niñas, tuvieron un momento de creación y luego cada uno compartió el motivo por el cual le agradeció al cuerpo pudiendo recoger cada una de las intervenciones:

¿Por qué agradecemos?

- “Porque en mi cuerpo puedo pintar muchos animales, así como vimos en los videos” **Emanuel**
- “Porque me gustó mucho pintar y poder hacer muchas formas con el cuerpo, le agradezco a mi frente porque con ella pinte en el lienzo” **Juliana**

- “Porque mis manos me permitieron pintar a la profe” **Emmanuel**
- “Porque amo mucho mi cuerpo, me ayuda a llenarme de pintura para que yo juegue con los colores” **Alan**
- “Porque los ojos me ayudan a ver mis obras de arte, mi cabeza me ayuda a pensar que hacer y mi corazón me ayuda a vivir” **Julieta**
- “Porque todo el cuerpo me ayuda a caminar, pensar y ver todo lo que podemos hacer” **Matías**
- “Porque mi cuerpo, mis manos y mis pies, me ayudaron a venir al colegio a aprender, hacer obras de arte y coger los materiales” **Julieta**
- “Porque todo el cuerpo es necesario para vivir, hacer todas las tareas, ser inteligente y estar con las profes de arte haciendo muchas pinturas en el cuerpo” **María Ángel**
- “Porque mis pies y mis ojos me ayudan a ver y a caminar para llegar a la clase de arte” **Thiago**
- “Porque mis manos me ayudaron a pintar en todas las clases” **Jerónimo**
- “Agradezco por mi boca, mis ojos, mi cuerpo, mis manos, mis pies, mis codos y mis orejas porque todos los utilice para pintar y fue algo nuevo para mi” **Evelyn**
- “Porque mis dedos me ayudaron a pintar” **Samantha**
- “Porque mis odios me dejaron escuchar todo lo que íbamos a hacer en arte” **Simón**
- “Porque me gustó mucho la experiencia de las bolsitas con pintura y amasar con todas las partes del cuerpo” **Crystal**
- “Porque con mi cuerpo pude pensar y hacer las cosas de arte” **Luciana**
- “Agradezco a mi corazón porque amo todo lo que hice en clase y a todo el cuerpo porque me dejó pintar” **Samuel**
- “Agradezco a mis manos porque pude pintar a la profe y nunca lo había hecho” **Mariángel**
- “Agradezco a mi cuerpo porque puedo caminar cuando vengo al colegio y mis profes también”
Ana Sofia
- “Porque mis pies me permitieron hacer muchos movimientos” **Dylan**
- “Porque con las manos puedo pintar, hacer los dibujos, con los pies puedo hacer muchas poses, montar bicicleta y los dedos para tocar las plastilinas y hacer bien las figuras” **Dylan**
- “Agradezco a las manos porque pueden grabar con los celulares los videos de cómo se pintan los cuerpo” **Matías**
- “Porque mis pies me llevan a la escuela y caminar a las partes que yo quiera, mi nariz para oler, mis ojos para ver y mi cuerpo que me ayudó a pintar” **Alejandro**

- “Agradezco a mi cabeza porque me ayuda a pensar, el cerebro, caminar, pintar, venir al colegio y dibujar” **Sofía**
- “Porque por primera vez pude pintar con la frente y me gustó mucho porque yo podía sentir la pintura blandita y pintar con las manos y pies” **Leandro**
- “Porque gracias a las manos pudimos pintar y poner los codos en el lienzo” **Eder**
- “Porque los pies me ayudan a caminar, las manos a coger las cosas y la cabeza para guardar todos estos recuerdos” **Matías**
- “Agradezco a mi cuerpo porque con él pude pintar y aprender sobre arte” **Emiliano**

Para darle más fuerza al ejercicio de agradecer y narrarnos desde la corporeidad, los niños y las niñas dejaron plasmada la palma de sus manos en el buzón, de esta manera, al exponer su carta, pintaban una de sus manos y espontáneamente la ponían sobre el buzón, lo que para ellos y ellas, fue una manera de apropiarse de sus propias creaciones y dejar la huella enmarcada de sus manos como principal motivo de agradecimiento al cuerpo, una vez terminado, tuvimos un momento todo y todas alrededor del buzón pudiendo apreciar el resultado final y dejando cada una de las cartas dentro de él.

Simultáneamente a este momento de reflexión, las maestras organizaron una instalación fuera del aula en el cual se encontraban todos los productos de cada encuentro como los lienzos, los gorros, las bolsitas de pintura, la camiseta pintada, y un nuevo elemento: los espejos. De esta manera, los niños y las niñas llegaron a apreciar la instalación situándose alrededor de los lienzos, estaban siendo espectadores de su propia creación ¡Esto lo hicimos nosotros! ¡wow nos quedó increíble! ¡Todavía me acuerdo cuando hicimos esto! ¡Creo que esta es mi espalda! eran unos de los muchos comentarios que escuchábamos, entre risas y admiración recordaban todo lo que habían recorrido hasta llegar a este día, pero, ¡profe, aquí hay algo nuevo: los espejos!

Antes de interactuar con los espejos, los niños y las niñas estuvieron explorándolos por sí mismos con cuidado, ¿qué podemos ver? procedimos a preguntar y rápido se encontraban las respuestas: ¡a nosotros mismos! ¡a nuestro cuerpo! ¡también puedo ver a mi compañero que está al frente mío! ¡Si yo me muevo también puedo ver el cuerpo de la profe! ¿porque creen que hay espejos en el lienzo? ¡para que nos veamos a nosotros mismos! ¡porque todo lo hicimos con el cuerpo! ¡Así podemos ver todo nuestro trabajo!

Los espejos son el reflejo de cada uno de los cuerpos presentes en el lienzo, cada cuerpo simboliza una experiencia, una marca de cuerpos que habitamos desde el sentir y el experimentar, desde el hacer y el ser de cada uno de los niños y las niñas, en esos espejos podemos ver todo el recorrido que hicimos por las artes de acción, como el arte pudo atravesar nuestro cuerpo y trazar un aprendizaje significativo para todos y todas, en los espejos vemos el valor de nuestro cuerpo, un cuerpo como pincel sobre el lienzo, un cuerpo como una forma de narrar momentos, un cuerpo que habitamos día a día y del cual hoy somos más conscientes y un cuerpo como medio de expresión.

Para terminar y pudiendo apreciar la instalación, dimos por terminado el encuentro dando las gracias a los niños y las niñas por su disposición en cada una de las experiencias, por permitirnos llegar a ellos y ellas y habitar su mismo espacio, extraer de cada uno elementos valiosos para nuestra formación y dejar de manera simbólica también nuestra huella reflejando en ellos y ellas las múltiples maneras de acceder al conocimiento, de siempre estar elaborándonos a nosotros mismos y otorgar un sentido a todo lo que podemos hacer con nuestro cuerpo y nuestra capacidad expresiva.

El interés de los niños y las niñas desde el principio hasta el final de la propuesta nos llena de orgullo y satisfacción, dentro de las observaciones encontramos muchas habilidades en cuanto a la expresión plástica y muchos avances en término de la expresión oral que nos hace sentir que realmente valió la pena el proceso y sigue valiendo la pena el seguir apostando por el desenvolvimiento del cuerpo en las artes, acercar a los niños y las niñas desde la primera infancia a las artes de acción, comenzar a dar los primeros pasos por la transformación de la educación tradicional y dejar que los nuevos conocimientos atravesen nuestro cuerpo desde el ser y el sentir.