



La autonomía de las niñas y niños dentro del ámbito escolar a través de las Artes de Acción

Yesenia Carvajal Yepes

María Alejandra Restrepo Lopera

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

Asesores

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

Eliana Marcela Fernández Vanegas, Magister (MSc) en Artes

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Carvajal Yepes & Restrepo Lopera, 2022)
Referencia	Carvajal Yepes, Y & Restrepo Lopera, M. A. (2022). <i>La autonomía de las niñas y niños dentro el ámbito escolar a través de las Artes de Acción</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atheortúa.

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

Dedicatoria

A Astrid Elena mi madre y Maria Piedad mi abuela, quienes me formaron en amor y valores, me mostraron fiel ejemplo del esfuerzo y la fe, y siempre han creído en mi vocación.

A mis hermanos, que se alegran por mis logros y han inspirado mi amor por la docencia.

A mi compañera y amiga Yesenia, quien me enseñó sobre la incondicionalidad y la fortaleza.

María Alejandra.

Primeramente, a Dios y a la vida que me puso en este camino porque gracias a las experiencias y aprendizajes adquiridos me han permitido tener un crecimiento personal y profesional y cada día hacer con amor lo que me apasiona.

Al ser más maravilloso, mi madre Yolanda, la persona que me dio la vida y que cada día me brindaba su amor incondicional, me apoyaba y me animaba en cada momento para continuar con este proceso, y que ahora desde el cielo me sigue acompañando en cada paso que doy, gracias mamá te amo, mil gracias por siempre estar para mí y hacerme creer en todo lo que puedo lograr. A mi compañera y gran amiga María Alejandra por tener una actitud positiva y apoyarme en este camino para culminar juntas.

Yesenia.

Agradecimientos

A Dios, por permitirnos encontrarnos en este camino y mantener con esperanza el amor a pesar de los cambios de vida que el destino nos trajo.

A nuestra Alma Mater, por darnos el orgullo de su renombre e infundir en nosotras el amor por la educación.

A nuestras familias, por acompañar nuestro proceso.

A las instituciones educativas por abrirnos las puertas y a las niñas y los niños que participaron de estas experiencias y nos permitieron disfrutar de sus maravillosas ideas y creaciones.

A nuestros asesores, Fernando por enriquecernos con sus experiencias y sabiduría, Eliana por permitirnos el lujo de su detalle.

María Alejandra y Yesenia.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento de la problemática	12
1.1 Estado del Arte	13
2 Justificación	16
3 Objetivos	17
3.1 Objetivo general	17
3.2 Objetivos específicos	17
4 Marco teórico	18
4.1 Pedagogía e infancia	18
4.2 Autonomía	24
4.2.1 Autonomía escolar	26
4.2.2 Enfoque de autonomía para esta investigación	26
4.3 Arte	27
4.3.1 Arte e infancia.	30
4.3.2 Arte y símbolo	31
4.3.3. Arte y escuela	33
4.4 Artes de Acción	35
4.4.1 Surgimiento de las Artes de Acción	43
4.4.2 Land Art como componente principal de la investigación	54
4.4.3 El cuerpo en las Artes de Acción	59
5 Ruta Metodológica: Viaje desde la investigación cualitativa hasta investigación basada en las artes y el enfoque desde la A/r/tografía.	63

6 Comprensiones	70
6.1 De juegos con el cuerpo: expresión corporal como lenguaje de la autonomía.	77
6.2 De la manifestación de ideas: autonomía y conversación.	86
6.3 De los sentires: manejos autonómicos de lo emocional.	93
6.4 De la expresión artística: autonomía espontánea y autonomía mediada.	102
Provocaciones	109
Referencias bibliográficas material electrónico	111
Referencia bibliográfica libro físico.	114
Anexos	114

Lista de tablas

Tabla 1 Desglose del término A/R/T en la A/r/tografía

62

Resumen

Esta investigación nos permite la observación de elementos que dan cuenta de la autonomía de las niñas y los niños de entre 6 y 8 años en el ambiente escolar. Se plantea la problemática desde una metodología de la Investigación Basada en Artes, específicamente desde la A/r/tografía, que nos posibilita leer la autonomía desde perspectivas diferentes a través de las artes, en particular las artes acción. Esta práctica investigativa y su reflexión pedagógica la asumimos desde los roles de artistas, investigadoras y docentes.

Palabras clave: Artes de Acción, autonomía, A/r/tografía, autonomía espontánea, autonomía mediada, Land Art.

Abstract

This research allows us to observe elements that account for the autonomy of children between 6 and 8 years old in the school environment. The problem is approached from an Arts Based Research methodology, specifically from the A/r/tography, which allows us to read the autonomy from different perspectives through the arts, in particular the action arts. We assume this research practice and its pedagogical reflection from the roles of artists, researchers and teachers.

Keywords: Action arts, autonomy, a/r/tography, spontaneous autonomy, mediated autonomy, Land Art.

Introducción

En este trabajo pretendemos analizar ¿Cómo las Artes de Acción permiten el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños dentro del ámbito escolar? Da cuenta de las profundizaciones teóricas y el planteamiento de la práctica investigativa para crear experiencias significativas y observar, analizar y sistematizar la aplicación de las Artes de Acción en el contexto académico y su influencia en el ámbito autónomo de las niñas y los niños. Teniendo presente que la autonomía en la infancia es un elemento crucial para desarrollarlo durante la etapa de aprendizaje, porque este permite formar estudiantes capaces de decidir y actuar por sí mismos, solucionar problemas, tomar de decisiones, personas seguras de lo que hacen y dicen. Durante las prácticas investigativas y personales notamos que los maestros y los padres de familia no posibilitan que se desarrolle este proceso, por ende, buscamos una alternativa a través de las Artes de Acción que sirva para promover el desarrollo del proceso autonómico, mediante las artes las niñas y los niños pueden expresar y manifestar lo que sienten libremente a través de su cuerpo permitiendo que se potencialice la parte creativa e independiente de los infantes.

Más adelante se expone el planteamiento del problema, el estado del arte, la justificación, los objetivos, el marco teórico, el surgimiento de las Artes de Acción, el Land Art como componente principal de esta investigación, la metodología y los instrumentos, y las comprensiones de las diez intervenciones realizadas en dos fases: la primera, con el grado primero de la Institución Educativa San José de las Cuchillas, sede El Carmín en Rionegro Antioquia, en la que exploramos varios componentes de las Artes de Acción como el Performance, el Action Painting y la instalación. La segunda en el Centro Educativo Jose Gregorio Hernández con el grado segundo en Medellín, Antioquia, en donde trabajamos el Land Art como arte de acción en específico, enfocadas dentro de la metodología de Investigación basada en Artes, denominada A/r/tografía, donde se tiene en cuenta la triada, de investigador, artista y maestro que permiten integrar estos roles durante la investigación, y de esta manera sistematizar las experiencias, analizarlas y finalizar con unas comprensiones que dan cuenta del trabajo realizado.

1. Planteamiento de la problemática

A pesar de las transformaciones históricas que ha tenido la educación, en la actualidad, en algunas escuelas e instituciones educativas, encontramos que se sigue brindando una enseñanza arraigada aún al modelo tradicional, en la que los estudiantes deben realizar las actividades siguiendo las instrucciones del maestro, manteniendo la misma posición para recibir todas las clases de la jornada, en orden y silencio, cada sujeto representa un cuerpo reprimido, pasivo, quieto, docilizado la mayor parte del tiempo, afectando la creatividad y la libre expresión de cada uno de los estudiantes.

Además, por parte de las familias y cuidadores, también se ven anuladas las posibilidades de los infantes de desarrollar por sí mismos la autonomía, cuando no permiten que encuentren sus métodos, herramientas y sistemas para cumplir oportuna y eficientemente con sus responsabilidades académicas, además de la formación crítica, como sujetos pensantes. Esta situación lleva a que en muchas ocasiones sean los adultos o los profesores los que asuman los desarrollos formativos de las niñas y los niños; en el caso de las artes, los infantes son conducidos a desarrollar procesos esquemáticos no expresivos y que tienden a limitar el desarrollo gráfico infantil.

Es por esto que las Artes de Acción como el Performance, el happening, las instalaciones o el Land Art, se pueden emplear como herramientas, estrategias o medios en el diseño de otras prácticas de enseñanza en las que se van a tener en cuenta el aprendizaje a través del cuerpo y se incluya la expresión gestual, la voz, el movimiento y la creatividad, con el propósito de generar nuevos espacios formativos que permitan desarrollar la autonomía.

El arte ha hecho parte fundamental del desarrollo del ser humano, y para este trabajo, decidimos partir de la premisa que se nos ofreció en la publicación de *El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos* de Chaparro Cardozo, Sandra Yaneth; Elver; Prieto Acevedo, Edixon Alberto, en 2018 en donde el arte es reconocido como herramienta para el estudio de la imagen infantil, donde participan los procesos de creación que se dan de las destrezas sensibles del niño, contribuyendo a la expresión del pensamiento infantil, el desarrollo de las capacidades de percepción, de observación y de comunicación, en un espacio donde niños y niñas pueden

hablar de sus sentimientos, inquietudes, emociones y temores, y pueden conocerse frente al mundo desde sus pinturas u objetos de creación, así como frente a los posibles espectadores.

Y es cuando reafirmamos que el Arte es un elemento que se lleva en la acción, el sentir, el ser y el pensar, para interiorizar desde la primera infancia e incluirlo en las primeras experiencias de vida.

Es fundamental trabajar la autonomía durante la primera infancia, porque esta permite formar sujetos con capacidad y criterio para actuar y decidir por sí mismos, para alcanzar el grado de independencia necesario al asumir sus responsabilidades, a propósito, Savater nos recuerda en 1997, *“Educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo”*.

Queremos enfocarnos en las Artes de Acción porque estas abarcan múltiples lenguajes sensibles a explorar en las niñas y los niños, facilitando que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, expresando sus emociones, sus sentimientos, sus valores y sus contextos, de esta manera las formas tradicionales de enseñanza, se contrastan con un aprendizaje más activo y propositivo por parte de las niñas, niños, padres y docentes.

1.1 Estado del Arte

Como parte de la búsqueda de los antecedentes, indagamos otros estudios sobre el desarrollo de la autonomía en la infancia, en donde se incluyen también el arte y/o la escuela, nos basamos principalmente en tres de ellas, que ampliaremos posteriormente en el marco conceptual.

El trabajo de grado *“Desarrollo de la autonomía a través del dibujo de alumnos del grado 5 de educación básica primaria.”* (Pardo, A. 2001), se propone desarrollar la autonomía a través del dibujo para consolidarlo como una herramienta pedagógica que conlleve al fortalecimiento del PEI de la institución educativa en la que desarrolló el proyecto. En esta investigación se propuso una encuesta y dos guías de actividades de creatividad y dibujo, y a través de las respuesta y representaciones que se obtuvieron, se pudo concluir que estos espacios pedagógicos *“contribuyeron al desarrollo de la autonomía de los alumnos como seres capaces de crear y que disfrutaron a través de la lúdica”* (pág. 35). En los resultados, resaltan que se pudieron identificar

valores como el respeto por el trabajo propio, el de sus pares, la libertad y la capacidad expresiva.

Luego, en la tesis de grado de la Universidad de Piura, nombrada *“El desarrollo de la autonomía a través del juego-trabajo en niños de 4 años de edad de una Institución Educativa Particular del distrito de Castilla, Piura.”* (Nassr, B. 2017), se toman como herramientas el juego y el trabajo en la escuela para describir el proceso de desarrollo de la autonomía a través del juego de construcción, las ciencias, la resolución de problemas y los ejercicios de libertad. En esta se recolectaron datos a través de la técnica de observación según unos ítems específicos y se midieron según una lista de cotejo para luego ser calificada cualitativamente por especialistas en el tema y por medio de las que al final, presentan en cifras, el porcentaje de niñas y niños que reflejaron un desarrollo de la autonomía a través del juego - trabajo como herramienta didáctica.

Continuamos con el trabajo de grado *“Las actividades curriculares en el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas de inicial 2 del centro de educación inicial el vergel”*. (Parra, A 2015), se investigó sobre qué tipo de actividades curriculares inciden en el desarrollo de la autonomía y se propusieron alternativas para solucionar el problema, esto lo hicieron a través de encuestas a los maestros y con estas se concluyó que se logra muy poco la autonomía y esto debido a que los maestros no trabajan adecuadamente en la acondicionamiento y planificación de los espacios porque lo consideran como como un espacio distracción para las niñas y los niños jugar y completar así la jornada de trabajo. Por lo que se recomienda la creación de un manual de actividades curriculares basadas en el método Montessori para ser utilizados en los ambientes de trabajo.

En la Universidad Pedagógica encontramos la tesis de grado *“Estado del Arte de los trabajos de grado en Artes de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo comprendido entre los años 2005 a 2013”*, (Martinez, P.2013) esta investigación propuso una revisión de los trabajos de arte realizados por estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil teniendo presente las metodologías, concepción del arte, el rol del maestro y la concepción de infancia, se plantea una nueva especie de entorno como un lenguaje, como un campo de conocimiento y como una categoría cognitiva. Lo que pretenden es que se enseñe el arte a través de la fotografía, los museos y otros espacios artísticos donde los estudiantes puedan observar y analizar.

En la investigación “*El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores*”. (Maldonado, C. 2017), se buscó identificar directamente la influencia de los docentes por sus acciones, actitudes y estrategias en los procesos de desarrollo de la autonomía de los niños, midiendo las respuestas en relación consigo mismo y con los demás. La estrategia se basó básicamente en que la maestra propicia ambientes y espacios libres de juego, llevando a los niños a una motivación intrínseca, además de escenarios abiertos a la comunicación y el diálogo, en el que se pudieran exponer las preguntas y problemas, experiencias, desagradados, preferencias y llegar a un acuerdo en común desarrollando la resolución de problemas. El trabajo con los docentes se hizo a través de encuestas y formatos que llevaron a una reflexión.

Y por último la tesis Doctoral en artes de la universidad de Antioquia. *Arte de acción en Colombia, conexiones e influencias Latinoamericanas*. (Restrepo, N.2016). Este trabajo permite dar cuenta de la historia de las Artes de Acción en Colombia como el Performance, happening, body Paint, entre otros, teniendo en cuenta el contexto político. Social y cultural, a partir de la participación en eventos, entrevistas a grupos de teatros y la búsqueda de información.

Estas publicaciones nos sirvieron de apoyo para encontrar la necesidad de esta investigación y los vacíos que hay entre varios trabajos que hacen parte del desarrollo de nuestros dos pilares a trabajar en esta práctica: la autonomía en las niñas y los niños y las Artes de Acción como medio para desarrollarla, observarla y analizarla; ya que no hayamos una publicación que relacione o estudie ambos temas a la vez.

2 Justificación

Esta investigación enlaza lo pedagógico y lo artístico para abordar el tema de la autonomía, puesto que dentro de lo indagado, aún no hemos encontrado una conceptualización que se acerque a esta relación autonomía – Artes de Acción, reconociendo los vacíos que encontramos en la educación, en lo que concierne a la autonomía, esta investigación aporta a las visiones y los análisis en la escuela sobre la importancia de trabajar a través del arte y de las Artes de Acción los aspectos que se derivan directamente de la formación del ser.

El tener en cuenta a las niñas y los niños como sujetos de derechos y como interlocutores válidos, nos hace a la vez reconocernos como responsables de la formación de su autonomía y su desarrollo humano, pensándonos el arte como un medio para la creación de experiencias significativas que nos permitan generar una transformación positiva en la observación y el análisis de las expresiones autónomas dentro del contexto escolar.

Como maestras en formación este trabajo es fundamental para beneficiar el desarrollo infantil a través de las Artes de Acción, estas contribuyen a potencializar el pensamiento creativo, autónomo, crítico y reflexivo, esto forma estudiantes seguros y capaces de sí mismos. Pretendemos buscar otras estrategias de aprendizaje diferentes a la enseñanza tradicional que permitan tener herramientas para afirmar la autonomía mediante la expresión, la representación de sus emociones, las sensaciones, los conocimientos, lo corporal, sus voces, los movimientos y los gestos.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Desarrollar una serie de experiencias pedagógicas desde las Artes de Acción que contribuyan a la autonomía de las niñas y los niños dentro del ámbito escolar.

3.2 Objetivos específicos

- Observar a través de las Artes de Acción cómo se presenta la autonomía de las niñas y los niños dentro del ámbito escolar.
- Acercar a los niñas y niños a las Artes de Acción a partir de experiencias significativas.
- Sistematizar la aplicación de las Artes de Acción en el trabajo autónomo de las niñas y los niños.

4 Marco teórico

Las tres nociones que tenemos en cuenta para el desarrollo de esta investigación pedagógica están en la relación entre autonomía, Artes de Acción y pedagogía, y para la construcción integral del trabajo abordamos tres ejes fundamentales que son: pedagogía e infancia, el arte (arte-infancia, arte-símbolo, arte-escuela), y las Artes de Acción, temas que nos abren el panorama de comprensión y soporte teórico para el desarrollo de esta problemática. En este marco conceptual se exponen en nuestras líneas generales, que se profundizará en el desarrollo de la práctica investigativa.

4.1 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, las niñas y 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, *Política*, libro VII, capítulo 15) (2008, Pág. 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. Forbel 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” (Pág. 45), incluyendo, en este sentido, los espacios en lo que se hace uso de las diferentes expresiones artísticas, de las palabras y los silencios, los gestos, las proximidades corporales, las miradas, la lectura, la escritura y todo aquello que permite y facilita compartir ideas, sentimientos y emociones sobre la realidad en la que las niñas y los niños crecen.

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

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

Otra metodología de enseñanza que reconoce a las niñas y a los niños como protagonistas de sus aprendizajes, es la pedagogía Reggio Emilia, las maestras y los maestros son guías quienes proponen actividades experimentales individuales y grupales con el fin de que los estudiantes busquen las herramientas necesarias para 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, 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, Pág. 10).

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

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

4.2 Autonomía

Bajo los conceptos que tenemos de la autonomía como facultad de independencia, podemos citar a ciertos autores que expusieron su postura con respecto a este término, y nos permiten ahora articular las diferentes propuestas para crear una concepción de autonomía que de un norte claro a esta investigación.

Para iniciar tenemos presente al filósofo Kant, quien fue uno de los pioneros en hablar del significado moral del concepto de autonomía, este lo expone en el texto *Fundamentación de la Metafísica*, traducido por Manuel García, publicado en 2007, nos explica que lo que es bueno o malo no son los actos si no la misma voluntad, en palabras del autor “*La voluntad es pensada como una facultad de determinarse uno a sí mismo a obrar conforme a la representación de ciertas leyes*” (Pág. 41). La noción de libertad es esencial para comprender el término de la autonomía de la voluntad, es decir que esta es libre y se rige por su propia ley y no por leyes ajenas “*A todo ser racional que tiene una voluntad debemos atribuirle necesariamente también la idea de la libertad, bajo la cual obra*” (Pág. 61).

En esta misma línea tenemos en cuenta el texto de “*La Autonomía como Finalidad de la Educación*” de Constance Kamii, que tiene presente las publicaciones del autor Piaget, donde expresa que las niñas y los niños desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual. La autonomía moral tiene que ver con lo “bueno” o lo “malo”, lo intelectual trata lo que es “verdadero” o lo que es “falso”, según Kami “*El desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual*”, (Pág.1). Esto alude a

la capacidad que tienen las personas para tomar decisiones y gobernarse por sí mismos, buscar las respuestas a cada una de las preguntas teniendo un pensamiento crítico y analítico.

Maldonado (2017), cita a Jean Piaget cuando expone sobre la autonomía, que *“es un proceso que empieza desde la primera infancia, con el inicio del desarrollo motor, el lenguaje, los hábitos básicos, las responsabilidades, las habilidades sociales, el valor del respeto y el desarrollo de la empatía”* (Pág. 4); este nos da a entender que la construcción de la autonomía se da a partir del desenvolvimiento integral de las diferentes dimensiones rectoras del desarrollo del ser humano desde ese primeros momentos de la vida, ya reconocidos como infancia.

Dentro de la influencia que tiene el medio y la experiencia en la formación de un sujeto, Maldonado relaciona los aportes de autores como Piaget y Vygotsky en tanto hablan sobre la producción de motivación intrínseca y extrínseca, que le permite al niño interiorizar las construcciones y desarrollar unas estrategias propias, convertirse en un pensador crítico con opinión propia y con una voluntad de decisión que le facilita asumir sus responsabilidades de una forma independiente. Lo que nos lleva a incluir la importancia e influencia de la existencia de la relación escuela - familia - comunidad, y el trabajo colectivo para la guía de los procesos que hacen parte del desarrollo de las niñas y los niños.

En el marco de la educación integral, debemos tener en cuenta aspectos fuera de la escuela, como por ejemplo la autonomía en el ámbito personal, que las niñas y los niños desarrollen las habilidades necesarias para realizar actividades relacionados con el aseo personal, alimentarse y vestirse, que ellos sean independientes para ejecutar estas actividades, en el ámbito social que tengan la capacidad de tomar decisiones y aceptar las consecuencias o resultados.

4.2.1 Autonomía escolar

De acuerdo a la ley general de educación, el término ‘Autonomía Escolar’ se refiere a la libertad que tienen las instituciones educativas y dentro de ellas, las maestras y maestros al momento de elaborar los planes de estudios y de implementar el currículo. Libertad con la que pueden buscar nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje para dictar los contenidos ya estandarizados según los grados y las áreas por el Ministerio Nacional de Educación (2002, Pág. 1).

En el documento del MEN “*Serie de Lineamientos Curriculares*”, se establecen cuatro aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento y del desarrollo humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás y, aprender a ser, en el que se menciona lo siguiente:

“Aprender a ser: Requiere que todos los seres humanos estén en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo, crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Por ello, la educación debe propiciar la libertad de pensamiento, juicio, sentimientos e imaginación para que sus talentos alcancen la plenitud y en lo posible sean artífices de su destino.” (MEN, 2020)

En la construcción de esta investigación nos parece fundamental tener en cuenta esta definición, ya que, a través de la formación del ser, se mantiene activa la relación de la autonomía con los aspectos de la vida, desde sus inicios hasta el fin.

4.2.2 Enfoque de autonomía para esta investigación

En este trabajo que desarrollamos, nos vamos a centrar en la autonomía en el ámbito escolar teniendo presente el trabajo a partir de las Artes de Acción, en el cual las niñas y los niños tengan la posibilidad de expresarse libremente por medio de la resolución de problemas, toma de

decisiones, mediante el desenvolvimiento, la espontaneidad en el desarrollo de sí mismos y de actividades, expresividad, movimiento corporal y gestual, el lenguaje, a través de las diferentes acciones cotidianas que hace, o de la relación que establece con sus pares.

4.3 Arte

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

Como dijo Kristeller (citado por Aguirre, 2009):

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

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

Reseña histórica de las artes.

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

En este sentido, se denota el surgimiento de la *téchne (arte)*; un concepto procedente de Grecia que hace referencia a cualquier acción humana que necesite de una habilidad o destreza manual o mental, en la que se concibe el arte como algo que requiere intención, conciencia, razón y poca imaginación. Desde *Téchnai (arte)*, existieron unas distinciones propias que identifican lo manual de lo intelectual, derivadas de las artes liberales oliberadas 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, apostarían del siglo XVI en adelante, por estilos formativos guiados por la propia experiencia y que integran la enseñanza de la teoría y la práctica, además de poner en cuestión la cualidad que distinguiría el campo de las artes donde “se establecía la belleza como valor paradigmático” (p.25) y que después de múltiples denominaciones y casi

trescientos años se establecería la nueva organización del conocimiento denominada *bellas artes*, que daría cuenta, además, del avance de las ciencias experimentales para esta época.

Para el siglo XVIII, el cambio fue decisivo, pues “las bellas artes quedarían libradas a sí mismas, independientes y lejanas de las ciencias y de las manufacturas por igual” (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 darían paso a la problematización del concepto público y de educación que traen consigo la creación de espacios e instituciones como museos, teatros, entre otros. Consecuentemente, para este siglo, se da paso al surgimiento de la estética como disciplina filosófica capaz de articular asuntos de la experiencia y la sensibilidad de los sujetos, a la vez que se abre la posibilidad de la educación en el arte, por el arte y en la estética. A finales de este siglo se quita el calificativo de “bellas” y a partir del siglo XIX la noción de artes haría alusión a la imagen social que referencia un artista.

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

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

4.3.1 Arte e infancia.

Durante muchos años la habilidad artística era considerada como un proceso largo y arduo, a la que solo tenían acceso pocas personas. Sin embargo, con el pasar de los años, los seres humanos han reconocido a la infancia y tras este hecho se le ha prestado mayor atención a sus elaboraciones y producciones como creaciones artísticas, tratando de establecer un vínculo entre

estas y las actividades realizadas por los adultos. Por lo que, las clases de obras artísticas que hoy en día tienen un valor pueden al menos contener una semejanza con las obras elaboradas por niños y niñas.

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 y las niñas 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 logran dejar de manifiesto diferentes representaciones o producciones desde los diferentes efectos artísticos, esto haciendo alusión a que el crecimiento artístico se encuentra en el dominio.

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

Así pues, la actividad artística en la infancia vivenciada durante la escuela debe ser reconocida respondiendo a las necesidades de los alumnos, en lugar de homogeneizar las

manifestaciones de los mismos, pues la escuela debe ser 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.

4.3.2 Arte y símbolo

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

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

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

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

Como manifestó Goodman en su libro *Languages of Art* (1942):

Un objeto puede ser un símbolo -por ejemplo, una muestra- en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias, y no en otros, del mismo modo un objeto puede ser una obra de arte en ciertas ocasiones y no en otras. En efecto, es únicamente en virtud de funcionar como símbolo de determinada manera que un objeto se convierte, en tanto funcione así, en una obra de arte. (p. 67)

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

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

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

En efecto, el arte es una expresión simbólica en cuanto a que permite moldear la forma en que se observa, se formulan preguntas y se reflexiona sobre lo existente, así, todo lo que nos rodea nos acerca a entender el lugar del arte en su relación con el símbolo, un espacio para la subjetividad que apunta a la construcción de experiencias y saberes. El símbolo es el medio que a

través del arte nos permite registrar creativamente toda interpretación del mundo y gestar un espacio de aprendizaje desde diferentes manifestaciones creativas y posibilidades expresivas. De esta manera, tanto en el entorno escolar como fuera de él, es importante señalar que es a través del arte y el símbolo, que se genera el desarrollo del sentido crítico y el potenciamiento de los imaginarios.

4.3.3. Arte y escuela

Del análisis hecho por Aguirre (2009) en su texto *“los senderos del arte”* podemos reconocer que el arte dentro de la educación no fue reconocido sino hasta la modernidad, pues inicialmente se pretendía monopolizar los espacios sociales y culturales; y en este sentido, los lenguajes simbólicos que podían aportar a la cultura desde lo corporal, visual, gestual y sonoro tenían un valor menospreciado y relegado negando las posibilidades de comunicación, de sensibilidad y de subjetivación.

Hablar de la escuela parece evocar la mayor parte del tiempo un lugar de desafíos, pues entendemos que, si bien por naturaleza aprendemos y adquirimos conocimientos nuevos a diario, asuntos como la lógica, la lectoescritura y asuntos que parecieran representar retos constantes, están atribuidos a la escuela como espacio físico e histórico. Gardner, en su texto *“la mente no escolarizada”* (1996), retoma este asunto considerando que los niños y las niñas 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, niñas y adultos, tomar vías alternas, plantear ideas inéditas, salirse de la convencionalidad, y en esta medida, crear mundos nuevos que puedan prevalecer en la historia y que contengan un poder de convicción para nosotros y los otros.

Ser parte de los procesos en los que 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 y las niñas, 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.

4.4 Artes de Acción

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

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 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.”* (p. 169, 2018, De la Peña).

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”* (p. 172, 2018, De la Peña). 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*”. (p. 176, 2018, De la Peña).

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

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

A pesar de que se presentaron numerosas corrientes en el movimiento vanguardista, vale la pena ampliar los conceptos del Dadaísmo y Surrealismo, pues son movimientos que marcaron cambios importantes en cuanto a estilos y tendencias en el arte que permiten apreciar las obras como una creación que tiene fuertes nexos con las diferentes realidades del entorno. Después de la Primera Guerra mundial, surge el Dadaísmo en el año 1916, convocados por el escritor Hugo Ball, como reacción contra el caos bélico, puesto que el concepto tradicional del arte con la búsqueda de belleza perdía sentido frente a la realidad de la violencia desatada en Europa por la guerra. Éste es un movimiento artístico que se caracteriza por su oposición a la razón, aspecto instaurado por el positivismo (afirma que el único conocimiento verdadero es el conocimiento

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

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

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

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 1937, las Fuerzas armadas Alemanas bombardearon a Guernica, dejando solo escombros de esta ciudad, con la pintura en

lienzo documento 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.

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

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

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. (pág., 185, 2018, De la Peña). De manera que el gesto, la acción del artista es lo importante.

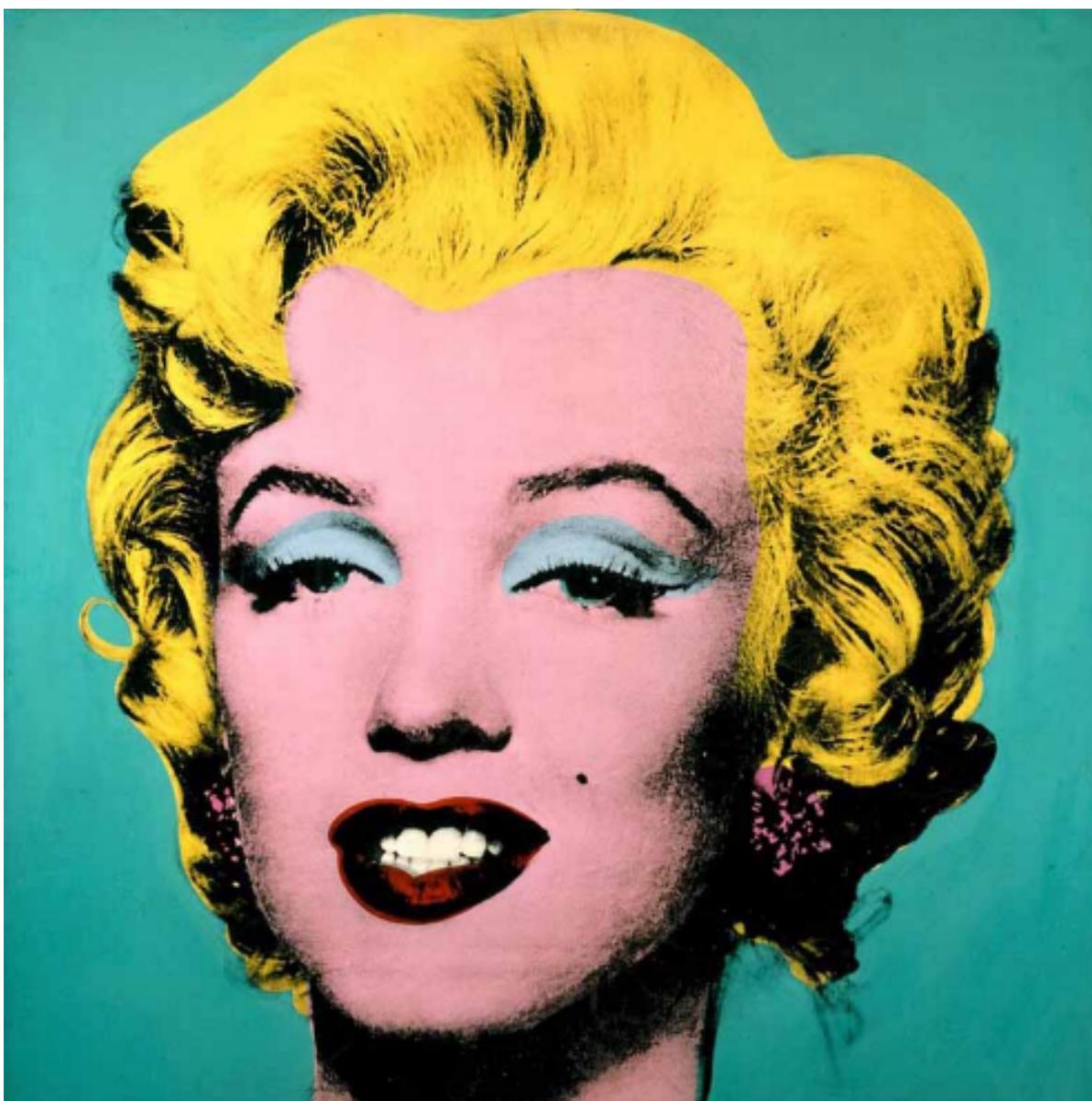
Jackson Pollock, muestra la técnica que utilizaba para realizar sus obras. Tomado de:



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

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

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



Marilyn", 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”*. (pág., 186, 2018, De la Peña)

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

4.4.1 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: 11).

Dentro de lo que se conoce como Artes de Acción está el happening, la Performance, el body painting posteriormente body art, la instalación, the 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 lo hacen especial, de manera que es conveniente explicar su singularidad.

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. (pág. 186, 2018, De la Peña).

**Allan Kaprow. *Yard*, 1961. Tomada de:
<https://masdearte.com/especiales/happenings-acciones-y-fluxus-azar-en-juego/>**

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/>

Performance (1970)

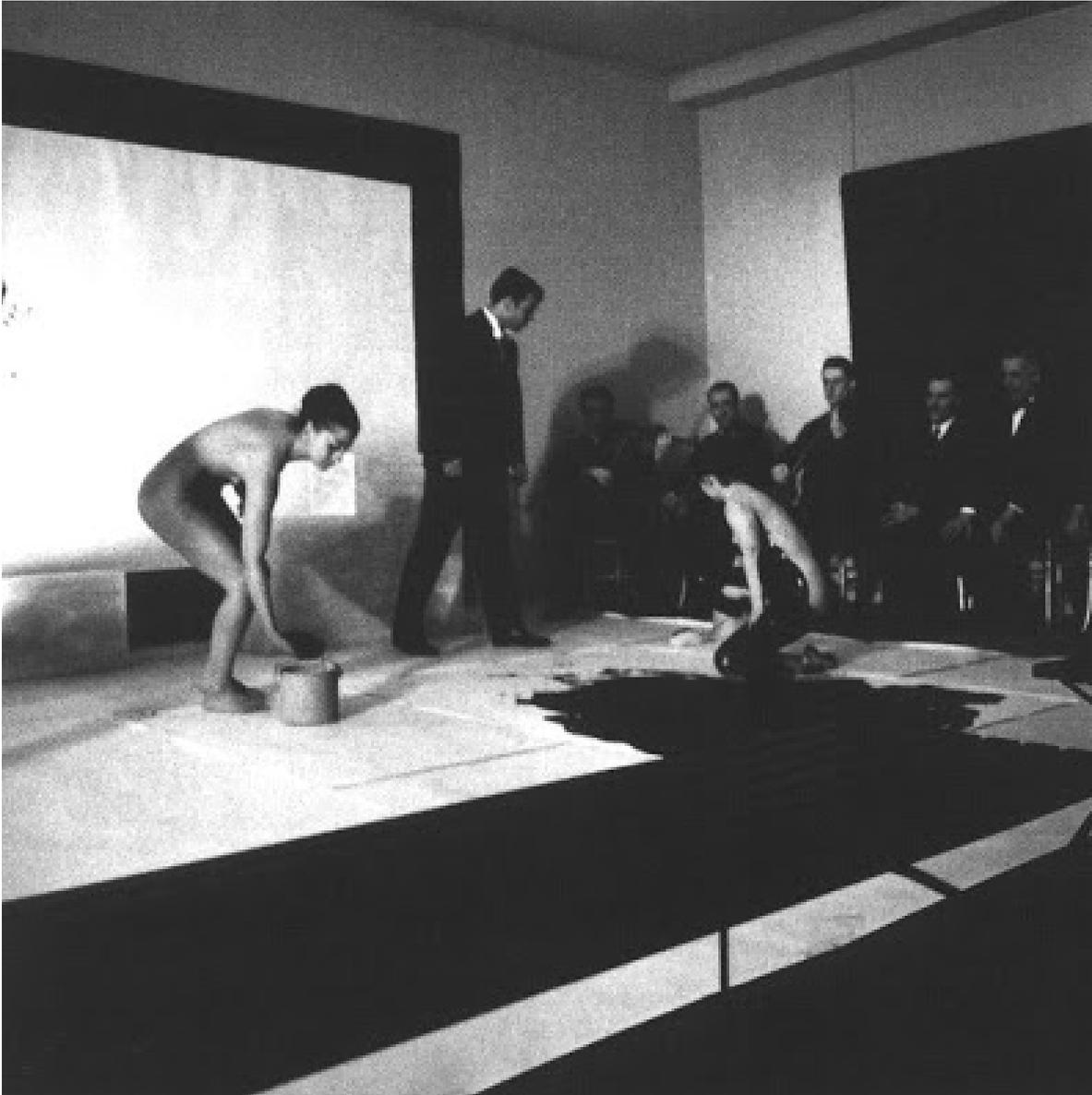
Se trata de una forma de expresión artística que implica una puesta en escena y que puede incluir otros tipos de arte como la música, la poesía, el vídeo o el teatro. Aunque comparte algunas características con el teatro, difiere de éste por tratarse de una acción improvisada, no hay preparación de guiones,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



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

Body art (1970)

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

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.



Tomado de:

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

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/>

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 ELAG de Viena (G. Franz y T. Schröder) y Franz Erhard Walther.* (Pág 198, Fernández, 2014).



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

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

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

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

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

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

Con todo lo anterior, se puede reconocer a la Performance, como unas de las Artes de Acción más reconocidas que abarca amplias gamas de arte vivo que cruza fronteras en busca de nuevos lenguajes y espacios como también nuevas herramientas con las cuales lleva a cabo experiencias que indican el proceso de creación y teorización, haciendo que el cuerpo sea el principal medio del artista, incluso:

“El empleo de materiales artísticos alejados de los tradicionales, como los producidos por el cuerpo del artista: pelos, uñas, orina, heces y semen, entre otros, y la modificación de las superficies corporales devienen dispositivos de sus obras para provocar la reacción del público”. (pág 6, Sedeño, 2010).

Como lo hace el performer Ron Athey en sus presentaciones, empleando también su cuerpo como soporte para su obra, recurriendo al body art y a la Performance al mismo tiempo; en las Artes de Acción es muy común que durante la exhibición de una creación artística se acudan a dos o más movimientos de las Artes de Acción.

4.4.2 Land Art como componente principal de la investigación

Es una corriente del arte contemporáneo, es un término que lo describen como “arte de la tierra” busca la construcción de obras artistas dentro del medio natural y para realizar las obras se utilizan elementos que se encuentren en la naturaleza, como palos, piedras, hojas, arena entre otros, nació a finales de la década de los años sesenta donde el autor Walter Maria fue quien eligió este nombre para describir sus primeras intervenciones, y que se ha extendido para denominar la obra de otros artistas incluso contra su deseo, como Christo Y Jeanne-Claude prefieren ser llamados como “ecológicos”, Michael Heizer nombra a sus intervenciones “esculturas”, no se trata de encontrar un concepto que lo reemplace, se trata de comprender que la categorización permite agrupar este conjunto de obras por sus relaciones. (Raquejo, (1998).

Según Raquejo (1998). En el caso del Land Art, reconocida como filosofía anti tecnológica exclusivamente formal y política, mostraremos cómo algunas obras se desarrollan en paralelo a los acontecimientos científicos de la época. Al inicio de los años setenta la sociedad norteamericana experimenta en la política internacional (guerra del Vietnam) como nacional (ruptura de valores sociales tradicionales fundamentalmente extendidos a través del movimiento hippy). Richard Nixon en 1968 se presenta como candidato a la presidencia, con el discurso de terminar la guerra del Vietnam y fomentar la sociedad pacífica, estimular la vanguardia y desarrollar los talentos artísticos individuales para igualar las artes con el liderazgo mundial, en 1969 en EE. UU asombraban al mundo con la Nasa y la ida del primer hombre a luna, el astronauta Neil Armstrong experimentando y buscando nuevos espacios, la idea de «conquistar espacios», se relaciona con algunas obras de Land Art americano que se realizaron en tierras desérticas, parecidas a paisajes lunáticos, sin habitantes, es una obra del del moon-art, o arte de la Luna, que tiene sus similitudes en el Land Art, la relacionan con las huellas de Dennis Oppenheim con su Mutación terrestre, “huella de zapato y hermana de todas las huellas –visibles o invisibles–” que los artistas del Land Art han dejado a su paso por la Tierra.

A continuación, presentamos una imagen que nos relaciona con lo dicho anteriormente, tomada del documento Land Art, Tonia Raquejo, 1998 que relaciona, las Huella del hombre en la Luna, The Times, Londres, 7 agosto de 1969, las huellas de zapato, Dennis Oppenheim, Mutación terrestre, huella de zapato, Kerney, Nueva Jersey, Nueva York, 1969.



1. *Huella del hombre en la Luna*, *The Times*, Londres, 7 agosto de 1969.



2. Dennis Oppenheim, *Mutación terrestre, huella de zapato*, Kerney, Nueva Jersey, Nueva York, 1969.

Características del Land Art

Es importante mencionar que no solo se caracterizó por ser construida en la naturaleza y con elementos de la misma, se empieza a hablar propiamente del Land Art cuando artistas como Richard Long, Walter de Maria y Michael Heizer iniciaron hicieron sus primeros ensayos sobre el terreno, teniendo en cuenta el concepto del arte y sus reflexiones sobre el espacio y tiempo. (Raquejo, 1998)

Una propuesta que se opone a la vanguardia del arte pop, tanto el arte conceptual como el arte de acción interpretaron como mercantilista por aceptar las bases del capitalismo y persuadir la sociedad de consumo, en la siguiente obra del grupo Ant Farm, se muestra su oposición y postura con sus obras en cuanto a lo mercantil. (Raquejo, 1998)



Ant Farm, Rancho Cadillac, Texas, 1974.

Es un arte efímero donde no necesariamente las personas deben viajar para ir a ver las obras porque pueden desaparecer, la obra queda registrada en fotografías o vídeos, llevando a tener una participación activa-especulativa. (Raquejo, 1998)

El Land Art, terminó de desarrollarse como un movimiento de resistencia ante «la nueva ley y el orden», por lo que fue asociado con un arte rupturista debido, en particular, a la actitud estéticamente «contestataria» de sus componentes, que en algunos casos iba acompañada de una confrontación política directa. No solo era cambiar lo tradicional que las obras siempre estuvieran en museos o galerías de arte, aunque muchos artistas trabajaran la ecología y el cuidado del medio ambiente en sus obras, era ir más allá y terminar con el “tráfico del arte”, se pueden vender objetos artísticos, pero no se pueden vender experiencias y sensaciones, en objetivo principal del Land Art es producir sensaciones y emociones en el espectador. (Raquejo, 1998).

Robert Smithson fue un artista y representante del Land Art, fue uno de los pioneros en intervenir en espacios industriales como minas, para construir un puente entre el arte y la industria.

Una de las obras más representativas es Muelle en espiral, Utah, 1970, Lo realizó En el lago el desierto de Utah, en el año 1970, Smithson calificó los alrededores como «eslabón perdido», y lo vio desde tres perspectivas,



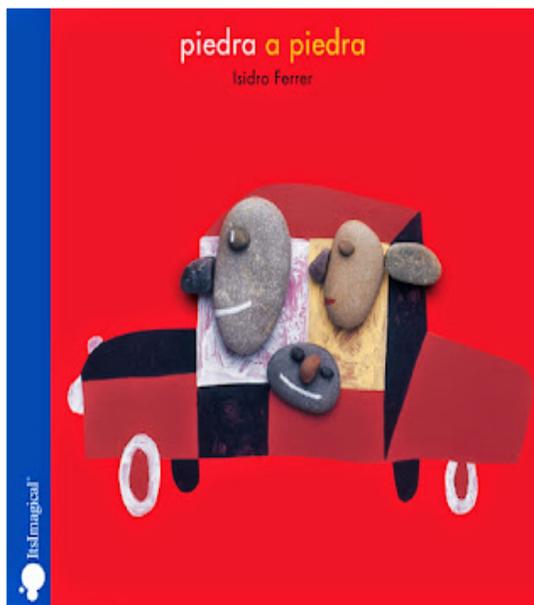


Tomado de: Robert Smithson, Muelle en espiral, Utah, 1970 – El blog de Ila Basmati

Desde el aire, desde el avión se puede divisar toda la obra a gran escala, a nivel del suelo la obra se percibe aislada del conjunto total y más acorde con la escala humana, y dentro del muelle, la obra nos envuelve, ya no está en la Naturaleza sino nosotros en ella, y sólo la percibimos de forma fragmentada, esto lo relaciona metafóricamente con los tres mundos (el newtoniano, el astrofísico y el molecular). Para percibir la obra como un todo, en un conjunto. (Raquejo, 1998, p. 67).

Para nuestra investigación tuvimos como referente al autor Isidro Ferrer, un ilustrador y diseñador gráfico con su libro *pedra a pedra*, quien nos expresa que para narrar o crear una

historia no necesitamos muchos elementos o materiales, con solo una piedra podemos utilizar nuestra imaginación para poder crear historias.



Piedra a piedra. Isidro Ferrer.

Tomado de: <https://rz100arte.com/arte-ninos-piedras-dejan-huellas/>

El trabajo con el Land Art nos permite abrir el repertorio de materiales, cambiando los tradicionales usados en la escuela, que son queridos por las niñas y niños y los elementos que encontramos en nuestro entorno que vienen de la naturaleza; estos abren el panorama de las posibilidades de creación e intervención, motivan a la creatividad, regalan un entusiasmo por la búsqueda de ellos.

4.4.3 El cuerpo en las Artes de Acción

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

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

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

En el S. XX, la percepción del cuerpo presenta un cambio trascendental, donde se reconoce la corporeidad subjetiva como un elemento esencial de identidad, libertad y expresión que ha venido evolucionando con el tiempo, atravesando todas las etapas de la historia abordado desde diferentes tópicos: cultural, artístico, biológico, ecológico. Uno de los campos en los que se ha destacado el estudio del cuerpo es en la medicina, considerando que *“El cuerpo es el lugar donde debemos esforzarnos por aparentar buena salud”*, (pág, 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* (pág 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”* (pág 254, Zapata, 2006). 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 la implementación de creaciones vivas como forma de protesta ante los diversos sucesos sociales, políticas y culturales consideradas perniciosas y corruptas, donde el artista llevaba el cuerpo a los límites, no sólo con la utilización de fluidos naturales producidos por el cuerpo (como orina, heces, sangre, mocos, saliva, sangre, 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.* (pág 18, Salazar, 2011), 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.

5 Ruta Metodológica: Viaje desde la investigación cualitativa hasta investigación basada en las artes y el enfoque desde la A/r/tografía.

Nuestra investigación está apoyada en el enfoque cualitativo porque este paradigma investigativo nos permite utilizar diferentes herramientas como el lenguaje, la corporeidad, las expresiones, los dibujos, las imágenes, para construir conocimientos a partir de las realidades sociales en la escuela, por medio de la observación con ayuda de las actividades y experiencias propuestas a través de las Artes de Acción.

Rafael Bisquerra (2004) en su ejemplar *Metodología de la Investigación Educativa*, recopila las características de la investigación cualitativa, según Taylor y Bogdan, Eisner, Rossman y Rallis, quienes mencionan que, es inductiva cuando va desde lo particular a lo general, es decir cuando se recogen datos de los que se pueden hacer generalizaciones. Tiene una perspectiva holística, entendiendo que se debe tener en cuenta la experiencia de cada sujeto para comprender sus comportamientos. Se permite analizar desde diversas miradas. Es un arte al utilizar el lenguaje expresivo. Utilizan múltiples estrategias interactivas y humanísticas. Implica el yo propio (investigador) como instrumento y este debe ser a la vez reflexivo, con cierto desarrollo sensible hacia su biografía personal y contextos naturales.

Pretendemos a través de la Investigación Basada en Artes (IBA), analizar la autonomía en el ámbito escolar mediante las Artes de Acción, ya que este modelo investigativo permite describir, observar, descubrir y estudiar a sus participantes, sus acciones mediadas por elementos artísticos y estéticos sin esperar uno u otro resultado, si no, manteniéndose abierto a los posibles datos a recolectar, según Barone y Eisner, citados por Fernando Hernández (2006), “*no persigue*

ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio” (Pág 94).

La IBA presenta perspectivas alternativas para la investigación en la educación porque tiene presente el uso de diferentes procesos artísticos como una manera de entender lo que las niñas y los niños quieren expresar.

Nuestro proyecto se realizó en dos fases: la primera, con el grado primero de la Institución Educativa San José de las Cuchillas, sede El Carmín en Rionegro Antioquia, en la que exploramos varios componentes de las Artes de Acción como el Performance, el Action Painting y la instalación. La segunda en el Centro Educativo Jose Gregorio Hernández con el grado segundo en Medellín, Antioquia, en donde trabajamos el Land Art como arte de acción en específico.

Trabajamos desde la A/r/tografía como método de indagación cualitativa para observar y sistematizar las expresiones de autonomía de las niñas y los niños en la escuela a través de las Artes de Acción y del Land Art, para permitirnos reflexionar como docentes sobre los medios pedagógicos que tenemos ofertados desde el arte y sus manifestaciones, lograr encontrar la interdisciplinariedad a la vez como artistas en cuanto creamos experiencias y permitimos un acercamiento a las artes en el aula, y además, como investigadoras al sistematizar, reflexionar y conceptualizar las comprensiones - tomadas como hallazgos en la investigación tradicional - para comprobar o no una hipótesis planteada.

De acuerdo a Marín-Viadel, R; Roldán, J. (2019), a finales del siglo XX, se utilizaban las dos metodologías de investigación tradicionales: los enfoques cualitativo y cuantitativo. Desde el enfoque cuantitativo se nombraban investigaciones a los trabajos medidos con números y test, estas parten de hipótesis y llaman sujetos a las personas de las que se han obtenido sus datos, al final se llegan a conclusiones. Desde el enfoque cualitativo se hacen indagaciones y se usan las descripciones o entrevistas de los participantes o colaboradores y se parte de preguntas de investigación, al final se llegan a resultados o a representaciones. Ninguno de estos dos enfoques había reconocido las artes como metodología de investigación. (p.2).

La investigación basada en artes, utiliza formas de representación de las artes, a través de diferentes lenguajes artísticos como, pinturas, esculturas, música, poemas, vídeos, entre otros, y en esta metodología, con estos medios es posible hacer una investigación.

La investigación basada en la artes nace desde 1993 y la A/r/tografía desde 2003. En este sentido es importante dar cuenta de las ramificaciones que han tenido las metodologías de investigación y cómo desde estas metodologías cualitativas se desprenden otras maneras de investigar, como la investigación artística, la investigación basada en las artes, y de ahí se crea la A/r/tografía que parte de una triada entre los roles de artista, investigador y docente.

¿Cómo surge este enfoque desde la A/r/tografía?, en el año 2003 fue aprobada la primera tesis a/r/tográfica del doctorado de Alex de Cosson en la que Rita Irwin participó como tribunal, el término A/r/tografía fue acuñado a Rita Irwin, quien lo trabajó con el grupo de investigación de *Currículo y pedagogía* de la universidad de Columbia Británica en Vancouver, Canadá. Donde presentaron la denominación de la palabra inglesa “art” de donde surge la A/r/tografía:

Tabla 1

Desglose del término A/R/T en la A/r/tografía

A	‘Artist’	Artista	Arte
R	‘Researcher’	Investigador	Investigación
T	‘Teacher’	Profesor	Enseñanza o educación

Este hallazgo terminológico y metodológico fue provocado porque las personas que participaban de estas investigaciones eran docentes y artistas, lo que les permitía tener intereses personales y profesionales para investigar, hacer y enseñar. En el año 2004, Rita Irwin y Cosson publicaron el primer libro sobre A/r/tografía. (Marín-Viadel, R.; Roldán, J. 2019) .

Irwin (como se citó en el documento artes visuales, 2019) En la A/r/tografía hay más evocaciones emocionales cuando recordamos lo que experimentamos, en vez de afirmaciones, percibimos sonidos, no se trata de llegar a respuestas cerradas sino a cuestionamientos continuos de las indagaciones que se realicen, en vez de hablar de resultados hablar de comprensiones, y en vez de hablar de conclusiones hablar de provocaciones. El trabajo desde la A/r/tografía es reflexivo, recursivo, introspectivo interrogan sus propios prejuicios, suposiciones y creencias, y receptivo asumen la responsabilidad de actuar éticamente con sus participantes y colegas.

Rita Irwin nos presenta sintetizados los elementos de la A/r/tografía, se debe indagar a través de un proceso de creación artística, escribir e ilustrar de forma interconectada y tejida para crear nuevos o más significados. Los conceptos metodológicos como el de contigüidad,

indagación vital, aperturas, metáfora/metonimia, reverberaciones y excesos que se representan y se presentan o ejecutan cuando una indagación estética relacional se visualiza como conocimiento encarnado en las interconexiones entre arte y texto, y entre las identidades de artista/investigador/docente, entendidas en un sentido amplio.

A partir de la tesis doctoral de García Herrera (2017), en la que cita a otros autores, podemos definir cada uno de los conceptos metodológicos de la A/r/tografía:

Contigüidad: Permite establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, o entre las artes y el texto, encontrando puntos de referencia que posibiliten contextualizar la investigación. Para Gouzouasis (2006), la inclusión de las voces y polifonías de quienes participan en el ejercicio investigativo, agregan el valor a la perspectiva a/r/tográfica. Desde este trabajo a/r/tográfico podemos trabajar desde las Artes de Acción y el Land Art, observando sus gestos, lenguajes, emociones, conversaciones, expresiones corporales y artísticas. Nos permite analizar la autonomía de las niñas y los niños y llegar a comprensiones, fundamentado desde lo conceptual y lo práctico. (Pág. 36).

Indagación vital: Es un elemento fundamental en nuestra investigación, nos sumerge en un continuo diálogo como investigadoras, maestras y artistas, en las experiencias en las que nos encontramos e interrelacionarse con otros aspectos relevantes para el ejercicio, permitiendo el análisis y la reflexión sobre las comprensiones desde una mirada más amplia. Por medio de la indagación vital se permite sistematizar las experiencias a través de narraciones, fotografías y material audiovisual que nos quedan de cada encuentro vivencial. En estas indagaciones se destaca la complejidad y la contradicción en asuntos observables, y lo que podemos encontrarnos en estas comprensiones, se relaciona directamente con las experiencias de la vida (Given, 2008).

Metáfora y metonimia: De acuerdo a Gouzouasis (2006) “Una metáfora puede traducir el pasado, presente y futuro en experiencias así como el investigador traduce esquemas, matrices y modelos en la investigación. Es una forma de conocerse y aprender de uno mismo. Por lo general, la metáfora lingüística facilita de manera efectiva la claridad durante la creación de nuevas formas expresivas, como más adelante se verá reflejado en el uso del lenguaje que utilizan las niñas y niños, nombrando de otra manera un objeto, persona o mundo, que posibilita darle

otro significado. En esta investigación la metáfora se encuentra en las particularidades de cada una de las niñas y los niños en formas de expresión de la autonomía, en lo emocional, en el lenguaje, las conversaciones, las interpretaciones y comprensiones que logramos extraer de cada experiencia. Es la relación que se produce entre palabra - palabra, imagen - palabra, o imagen - imagen. Esto lo relacionamos en esta investigación con las ideas, fantasías, emociones de las niñas y los niños y cómo desde la creación y expresión de estas se logra hacer un esquema entre la simbología de cada sujeto y el contexto en el que se desenvuelve.

Apertura: Según Given (2008) la apertura es una forma de disposición a lo que se conoce y lo que no y el interés por indagarlos, este elemento se abre a las conversaciones y crea espacios para cada una de las vivencias que se pueden transformar, por medio del análisis y la reflexión.

Reverberaciones: Es un concepto que hace referencia a los movimientos que se materializan dentro y desde las obras a/r/tográficas. Movimientos que se producen a niveles profundos de la investigación en los que la reverberación exige al/a investigador/a replantearse el entendimiento con el significado de la obra, modificándolo y creando nuevas posibilidades y aperturas (Manry Pourchier, 2010, p.742). Este elemento de la A/r/tografía lo ubicamos en situaciones o acontecimientos que se repitieron y nos dieron la posibilidad de tomar cada una de estas experiencias como elementos para reflexionar sobre la autonomía que tienen las niñas y los niños en cada una de las participaciones utilizando las Artes de Acción y el Land Art.

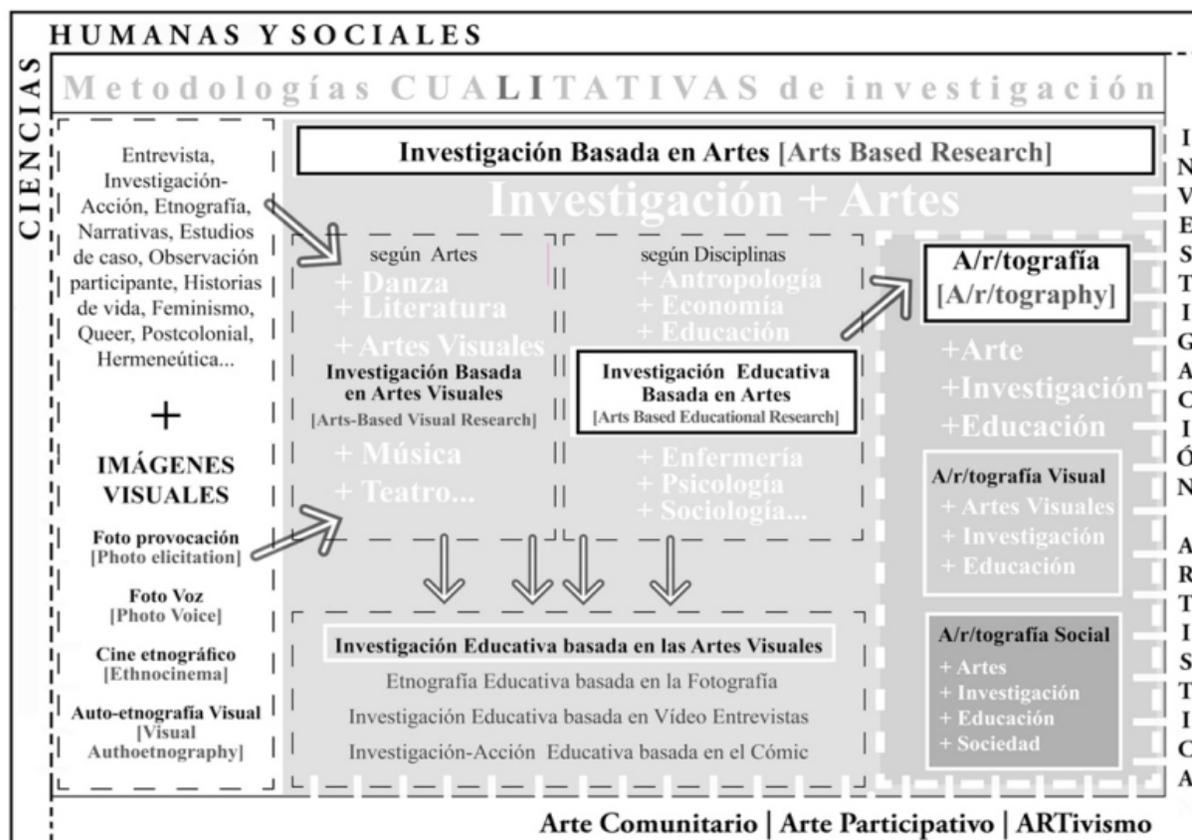
Exceso: El espacio que creamos para examinar nuestros miedos y deseos y en el que se producen transformaciones, de cada uno de estos sentires, para Given (2008), representa lo excluido y lo sublime, lo horrible y lo increíble, y para Garcia Roldan “*realza todo aquello que está fuera de lo aceptable, lo grandioso, monumental y lo enorme*”.

Como investigadoras, maestras y artistas lo retomamos desde todos los miedos, preguntas, anhelos y obstáculos que se presentaron durante el proceso que logramos transformar y ver de forma positiva, todos los sentimientos que se generaron en nuestras prácticas, todo lo que de alguna manera nos permite reflexionar, cuestionarnos y además reconocer todas las

singularidades. Cada niño es un universo, llenos de diversas experiencias y aprendizajes, que los hace únicos y les permite demostrar la autonomía en cada una de las participaciones.

Esta propuesta de investigación permite dar cuenta de cómo a través del enfoque A/r/tográfico se pueden acercar a las niñas y los niños a las Artes de Acción, desde la autonomía conociendo, aprendiendo y haciendo desde la práctica artística.

Figura 1. El siguiente cuadro ilustra el mapa de las interrelaciones entre Investigación Basada en Artes, Investigación Educativa basada en Artes y A/r/tografía en el contexto de las Metodologías Cualitativas de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales, la Investigación Artística y las tendencias participativas y comunitarias en arte contemporáneo. Fuente (Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad).



Instrumentos metodológicos:

- **Memorias de experiencia:** En cada uno de los encuentros y visitas que realizamos a las aulas de primero y segundo de Rionegro y Medellín, observamos y tomamos nota de los comportamientos, conversaciones, expresiones, gestos y manifestaciones autónomas que hacían cada una de las niñas y los niños, al momento de vivenciar las experiencias que les llevábamos, describiendo de manera muy detallada todo lo que ocurría al momento de realizar las intervenciones, como plantea Valverde Obando (s.f) el diario de campo es un instrumento de registro de información parecido a un cuaderno de notas, que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados, sirve para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos de la investigación.
- **Fotografías:** Las fotografías registradas durante el desarrollo de la investigación, permiten dar cuenta del trabajo realizado, quedando evidencias documentales de cada una de las experiencias y de esta forma mostrando cada una de las acciones y creaciones autónomas que tuvieron las niñas y los niños en las intervenciones realizadas a través de las Artes de Acción, además en la segunda fase permite capturar las obras de Land Art ya que estas son efímeras. El semiólogo francés Roland Barthes afirmaba que “De todas las imágenes sólo la fotografía tiene el poder de transmitir la información (literal) sin formar con la ayuda de signos y reglas de transformación” (Sojo, 1998).
- **Audios:** Grabaciones de voz que permiten conservar las ideas que presentaron cada una de las niñas y los niños para la creación final.
- **Memorias físicas:** Conservamos las creaciones, obras y bocetos que hicieron las niñas y los niños en las experiencias realizadas.

6 Comprensiones

*“Los universos que nos soñamos,
son los que están en la mente,
los que queremos desde nuestro corazón,
y haremos aquí presentes”*

Nicolás A. (8 años)
Estudiante de segundo grado del Centro Educativo José Gregorio Hernández

A través del recorrido por las experiencias que llevamos a cabo en ambas instituciones educativas, encontramos diversos elementos que se vuelven repetitivos e incluso permiten ser analizados como comprensiones del ejercicio investigativo, artístico y pedagógico dentro de la A/r/tografía como rama de la investigación basada en las artes. Estas observaciones nos permiten reflexionar sobre cómo el trabajo con las Artes de Acción nos permite movilizar las actitudes autonómicas de las niñas y los niños en los ambientes escolares, incluso teniendo en cuenta algunos factores que hicieron parte de los retos y cambios en el trabajo pedagógico, artístico e investigativo.

Universos Land Art

Tras vivenciar el proceso con las niñas y los niños de dos instituciones educativas diferentes, en las que pudieron relacionarse con las Artes de Acción y las propuestas que estas ofrecen, el manejo e intervención de materiales no convencionales, de estrategias de expresión y el cambio de las rutinas establecidas por los centros educativos para la transmisión de los contenidos académicos, surgen como creación final los Universos Land Art. Este apartado se incluye como una sistematización aclaratoria para poner en contexto las voces de las niñas y los niños mencionadas en los diferentes relatos.

La propuesta final nos guió a la creación de unos universos de sueños, dados bajo una premisa que las niñas y los niños traen a colación en uno de los ejercicios de intervención del material, al mencionar *“Yo anoche soñé con Spiderman, por eso pinté mi piedra roja con azul, le hice los ojos, pero se me dañaron entonces mejor los combiné con el resto de la cara”*, y guiar la conversación completa de los demás estudiantes a esta temática. Desde ahí, los sueños se

volvieron protagonistas en las actividades que desarrollamos; inicialmente en las conversaciones espontáneas refiriéndose a los sueños nocturnos, que dan un hilo a la expresión de esas ideas relacionadas con los sucesos emergentes de la clase y la cotidianidad, y luego este concepto de 'sueño' se convierte en una fantasía, en la búsqueda de lo imaginado o idealizado para la realidad que nos permea como la naturaleza, los animales, los alimentos, los personajes ficticios o los mismos humanos.

Para el final de las experiencias, con la premisa de los mundos de sueños, proponemos crear Universos Land Art: cuatro micro universos que materialicen las ilusiones de las niñas y los niños basados en sus intereses e ideas colectivas. Estos son nombrados GatoLand, Mundo Helado, SelvAmor y Tierra De-Mente, y para el final, se sustentan bajo estos relatos:

GatoLand: *“Había una vez, en una ciudad llamada GatoLand, 13 gatos que eran mejores amigos, jugaban siempre en el parque y se divertían mucho juntos. Un día, los gatos estaban jugando en los columpios, uno intentó hacer un truco, pero no le funcionó, por el contrario, sufrió un accidente y debió ser llevado de urgencia al hospital. Para poder llegar, los gatos necesitaban pasar una gran barrera de pasto que separaba sus calles, pues estas estaban diseñadas para sembrar algunos alimentos y era super fuerte, no se podía cortar, así que tuvieron que tomar un avión que llevara a su amigo accidentado hasta el hospital. Cuando llegaron, el avión rompió el techo y parte del hospital y la ciudad se dañó, estaban algunas casas caídas y construcciones desechas, aunque nadie vivía ahí, eran apenas algunos proyectos. En el hospital, el doctor gato detectó que el gatico accidentado tenía una fractura, lo incapacitó y lo dejó un mes allá. Sus amigos tan especiales lo visitaban y llevaban galletas y carne para gatos, eso los hacía muy felices, y por esto la recuperación fue mucho más veloz. Cuando volvieron a sus casas, el gatico que había sufrido el accidente se puso el propósito de lograr su truco de una vez por todas, lo intentó y por fin le salió bien. Todos celebraron felices y contentos por su amigo. El propósito luego de esto, sería reconstruir GatoLand, que se encontraba con la ilusión de volver a ser hermoso.”*

Mundo Helado: *“Había una vez una tierra que se dividía en tierra y fuego. En los tiempos antiguos, los habitantes de allí tenían guerras porque tenían miedo de derretirse o quemarse si de pronto tocaban el otro mundo. Después de esas guerras, los niños empezaron a*

llorar demasiado por las familias que no volvían de las peleas, así que les pidieron a los adultos que ya no pelearan más, que aprendieran a convivir. Los niños de hielo empezaron a jugar con los niños de fuego, para compartir juguetes, todos usaban unos guantes especiales que construyeron, luego también crearon zapatos que les permitía pisar el suelo de ambos mundos, para que pudieran pasar y caminar. Para convencer a los adultos de que vivieran compartiendo, les enseñaron a preparar sus alimentos juntos, ya la comida no estaría tan caliente ni tan congelada, todos podían comerla. Con esto, los adultos vieron que si era posible vivir en paz y aprendieron la lección de los niños.”

SelvAmor: *“Había una vez un elefante que estaba en la selva bailando sólo y se aburrió. Luego fue a buscar amigos para jugar, y cuando encontró a uno le preguntó ¿podemos ser amigos?, él le dijo que sí, y bailaron juntos muy felices. Ellos dos, poco a poco hicieron sus esfuerzos para construir SelvAmor. Los animales acuáticos se hicieron amigos de los animales terrestres, ellos los invitaban y les decía ¡Ey, amigo, vamos para el agua un ratico, yo te enseño a nadar!, y los de tierra les decían a los del agua también ¡amigo, sal y te enseño a bailar y saltar en la tierra! Todos los animales se comportan bien, se respetaban y tenían mucho amor. En SelvAmor no había animales capturados, todos estaban libres, sólo se preocupaban por jugar y amar y amar todo el tiempo”*

Tierra De-Mente: *“Había una vez una tierra muy lejana que tenía muchas cosas mágicas. Hace mucho, mucho tiempo pasó una guerra y en esa guerra, las arenas mágicas se hicieron personas de arena para defender su tierra. Después ellos pensaron ¿Vamos a construir un mundo? que sea alegría, felicidad, amor, sin guerras, y al final si lo construyeron. Nadie peleaba, todos se querían y vivían bien por agradecimiento a su reino, las arenas mágicas se pusieron muy orgullosas por tan bien cuidado que todos tenían el hogar, así que ellas se revolvieron y aún más bonitas se ponían al combinar sus colores para hacer felices a todos.”*



0









6.1 De juegos con el cuerpo: expresión corporal como lenguaje de la autonomía.



Expresiones de participación
Expresiones de concentración



Expresiones de colaboración



Expresiones de colaboración

Expresiones de logro



Expresiones de creación

Quando nos disponemos a trabajar con las niñas y los niños, sobre todo, en sus edades escolares iniciales, nos encontramos con las diferentes formas de expresión y comunicación y las herramientas que nuestro cuerpo nos ofrece para hacerlo e interrelacionarlo con el otro a través de la exteriorización de los sentires e ideas.

La comunicación no verbal aparece como un aspecto notable en nuestro trabajo, ya que requiere una activación creativa y además les permite explorar formatos de manifestación y socialización a través de la mirada, la gesticulación del rostro, la postura corporal o el movimiento de las manos, que según Jones citado por Davis (2010) es mucho más extenso el repertorio no verbal mientras se juega. Y es que en la mayoría de los casos, las experiencias que llevamos a cabo en las aulas de clases fueron vistas como *'juegos con arte'* y fueron recibidos de esta manera ya que se salen del estándar de ejercicios y metodologías en la escuela. Las Artes de

Acción nos ofrecen medios como el Performance o el Action Painting que podemos aplicar en las visitas a las instituciones educativas. Por medio de estas, se pueden descubrir otras maneras de expresión autonómica en cuanto a la fluidez, la soltura, la confianza o la variedad de las propuestas.

El juego en la escuela es en muchas ocasiones asociado a falencias negativas o espacios en blanco, quizá falta de disposición por parte de los docentes, inexistencia de una planeación, desánimo por la ejecución o incluso como una excusa para ocupar a las niñas y los niños mientras corre el tiempo. Estas asociaciones llegan a los estudiantes mediante ciertos discursos que puedan correr por sus contextos familiares o escolares, causa de que en los espacios en los que planteamos un ejercicio que proponga una metodología diferente o de carácter más expresivo, ellos encuentren dificultades para llevarlos a cabo, pues muchos de estos cuerpos que expresan y sienten, están atravesados por quejas y regaños como '*¡Quédate quieto!, ¡Siéntate bien!, ¡Boquita cerrada y manitos cruzadas!*', que usualmente se usan en la escuela.

En la primera intervención en la Institución Educativa San José de la Cuchillas proponemos un ejercicio de representación de animales en forma de adivinanzas ya que los animales del entorno rural habían salido a flote en la conversación, y las niñas y los niños nos comparten qué tipo de animales podemos encontrar en sus casas y fincas. La indagación vital vista como la sistematización y retoma de las experiencias, nos permite contar con evidencias interesantes en cuanto a las propuestas autonómicas de sus manifestaciones a través del cuerpo.

El primer participante se levantó frente a sus compañeros e hizo unos movimientos repetitivos con sus manos, mientras mantuvo dobladas sus articulaciones semejantes a las patas de un perro, y efectivamente, sus compañeros logran adivinar su animal elegido, luego, la siguiente participante representó a un gato, haciendo la mímica de estar lamiendo sus manos y con ellas estar acicalando su rostro tímidamente, luego, el tercero, cuarto y quinto participante hicieron los mismos gestos pero ahora representando un tigre, una pantera y un leopardo respectivamente con la misma sutileza, con vergüenza de mostrar una imagen un poco más característica como el uso de las expresiones faciales con dientes mirada o nariz. Surgen después otras características que nos permiten referenciar otras imágenes como la serpiente, que fue representada con movimientos ondulatorios mientras las manos se encuentran pegadas al cuerpo

y este está en el suelo, fue una opción interesante para los demás compañeros, quienes luego usaron el mismo recurso para crear gusanos y lombrices.



El ejercicio toma un rumbo diferente cuando a dos niñas se le ocurre trabajar en equipo, una se sube sobre la espalda de la otra y esta empieza a galopar, pues los demás estudiantes inmediatamente dicen “¡caballo!” y de aquí en adelante las representaciones en pareja se prestan para mostrarnos *serpientes más largas, leones luchando, mulas de carga o hermanos conejos*, como son nombrados por ellos mismos.

Estas construcciones nos permiten analizar decisiones por parte de las niñas y los niños que nos dan muestra de uno de los elementos de la A/r/tografía, la reverberación de su autonomía espontánea o mediada. La espontánea con las propuestas que emergen de un ejercicio y la mediada, que se inspiran de otras acciones pero que se modifican para dar cumplimiento a las instrucciones de tratar de crear nuevas representaciones de animales. Además, con esta reconstrucción de la guía para realizar la actividad, también se abrió el factor del nombre del animal, pues en el principio eran sustantivos que los nombran de manera precisa, pero luego fueron títulos compuestos a modo de justificación de la participación de dos compañeros.



El Performance, dentro de las Artes de Acción, promueve un espacio de transmisión de ideas, sentimientos o situaciones particulares de los artistas a un público crítico, que acompañe su expectante participación a modo de respuestas o comprensiones desde sí para aportar a la construcción final, pues, una de las características de esta arte de acción, es la provocación del artista hacia el público para incluirlos de manera espontánea en la escena. Tal y como lo ejemplifican las niñas y los niños en el anterior relato, quienes autónomamente, dirigen sus actuaciones hacia sus compañeros para que estos digan de qué se trata su puesta.

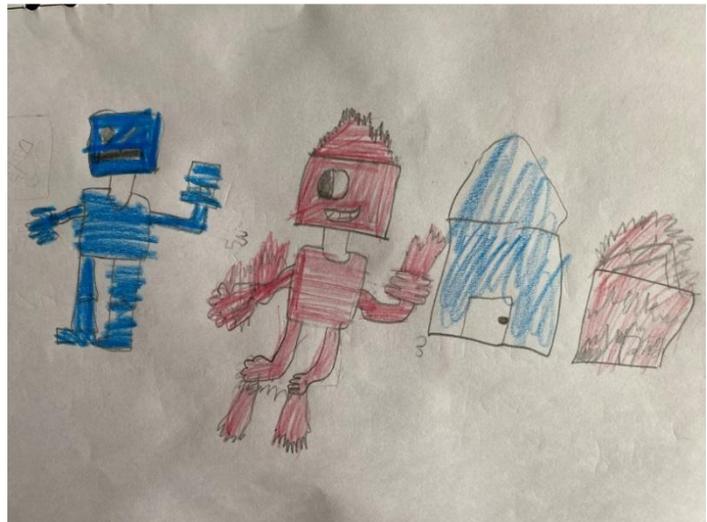
Según Heidegger, citado por Gibu, Xocolotzi (2007) en *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad*: “Naturalmente lo corporal del *Da-sein* (estar ahí) admite que uno lo vea ya en vida como un objeto material, inanimado; como un tipo de máquina complicada. Sin embargo, para tal observador ya ha desaparecido de la vista para siempre lo esencial de lo corporal” (pág. 131), idea que nos remite a la cosificación que se tiene del cuerpo tradicionalmente en la escuela, en la que este no representa más que un portador de postura y silencio, en vez del explote de expresiones y manifestaciones que puede alcanzar a través de cada una de sus parte y singularidades.

El arte y las Artes de Acción nos permiten ofrecer posibilidades de creación de experiencias en conjunto: aquí no se trabaja necesariamente desde el maestro que impone y

ordena y los alumnos obedecen y siguen instrucciones. En la A/r/tografía es incluso válido el cambio de planes, pues, como en cualquier obra de arte, el elemento creativo se encuentra a flote, buscando y desarrollando nuevas ideas, estrategias y maneras de dar cumplimiento a una premisa, pero manteniendo la esencia del individuo y a su vez, las representaciones de autonomía. Sobre esto, López (2015) habla desde su postura, la importancia de que:

“El arte, la creación, no ofrece significados definitivos y por ello, nos acostumbra a la duda y a algo más importante, a disfrutar la ambigüedad que produce el no saber a ciencia cierta, qué estamos realizando, qué estamos observando. En una sociedad de significados cerrados, el arte es un espacio donde las limitaciones de lo cerrado se abren, desplegándose en la multitud de significaciones posibles.” (Pág. 88)

Otro de los elementos que nos llamó la atención en cuanto a expresión corporal fue la constante queja sobre uno de los niños del grado segundo del Centro Educativo José Gregorio Hernández, pues presenta una particularidad en su personalidad y maneras de expresarse. Juan José G. es un niño de 7 años que se caracteriza por su inteligencia corporal, musical y espacial - hablando en lenguaje de las inteligencias múltiples de Howard Gardner - pues todo el tiempo está manifestando su interés y afición por las expresiones artísticas como la música, el baile o el dibujo. Su particularidad lo hace resaltar en los ejercicios que implican un pensamiento guiado hacia lo artístico, y sus gustos le permiten por ejemplo, concentrarse mejor en un examen de matemáticas si puede mover libremente sus pies bajo la silla, o participar en un conversatorio si mueve sus manos y hace gestos faciales con mucha intensidad para transmitir sus ideas, e incluso, le permite disfrutar más el camino hacia su lugar predilecto para el consumo de su desayuno si puede caminar utilizando algunos de sus pasos de baile a la vez.



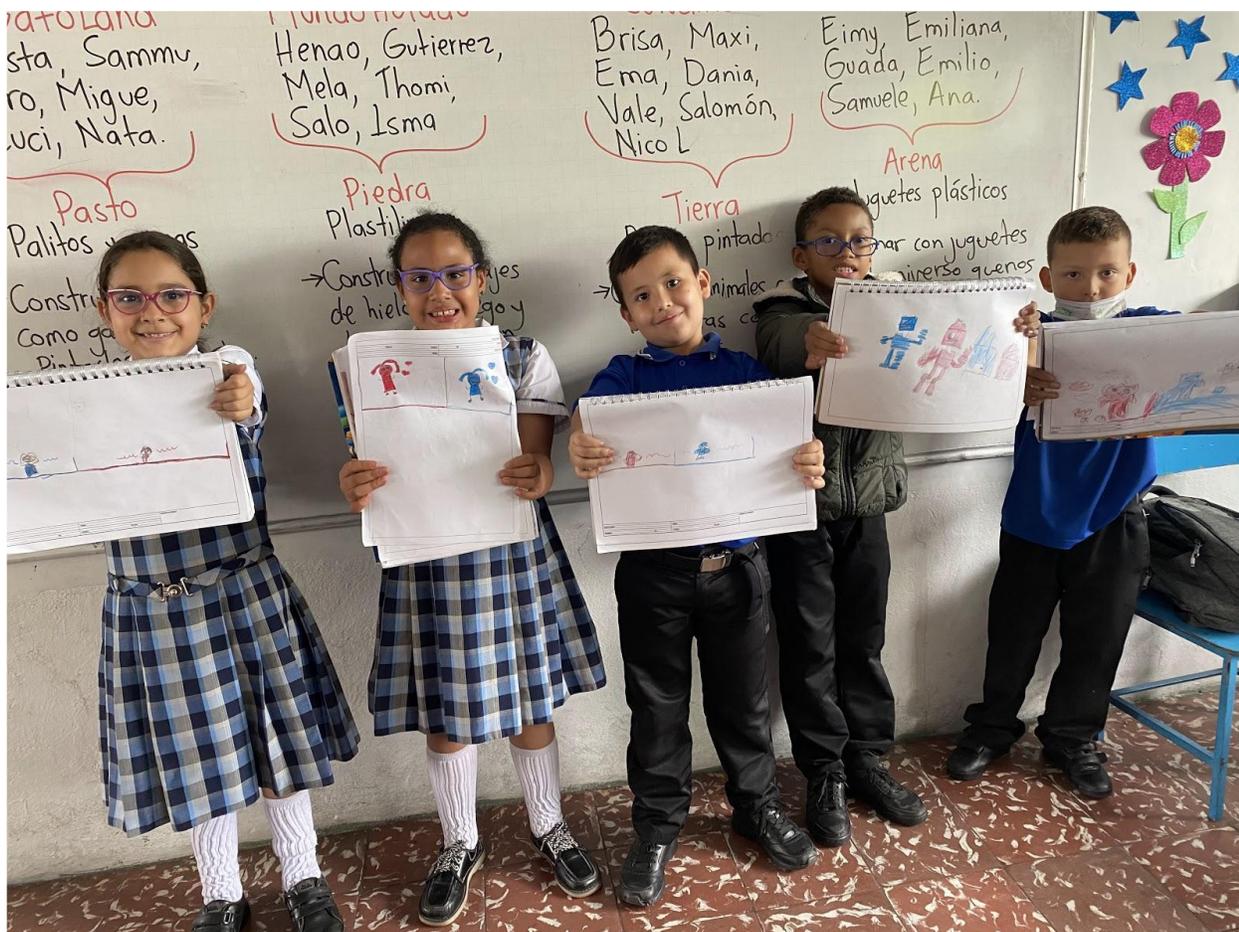
En una de las sesiones, una niña se acercó pidiendo ser escuchada, y en voz baja manifestó *‘Profe, regañe a JJ porque cuando él hace cosas se pone a es a jugar’*. La primera reacción fue acercarnos suavemente para observar qué estaba sucediendo y tratar de entender cuál era el juego del que nos estaban hablando. En ese momento, la tarea era pensar un boceto para crear los universos Land Art, Juan José estaba realizando el suyo, mientras con murmullos narraba una historia para sus personajes como nos lo mencionó. Las acciones de JJ están acompañadas la mayoría de veces por movimientos y gesticulaciones que remiten canciones, cantantes, bailarines.

El movimiento corporal representa un medio para la expresión artísticas, frente a eso, Motos (1996), afirma, que en el arte:

“Los productos de la expresión pueden resultar formas artísticas o manifestaciones. Entendiendo además por expresión artística, el modo de expresión personal que se apoya en la aplicación precisa de habilidades y de conocimientos, con vista a la traducción de ideas, sentimientos y sensaciones mediante formas, tonos o cualquier otra estructura de conjunto, que suscita impresiones agradables y armoniosas.” (Pág. 145)

Entendiendo que en cada expresión encontramos las singularidades de los sujetos, y esto abre incluso el panorama a analizar cuáles son los fuertes de las niñas y los niños o las herramientas que su cuerpo ha creado para la exteriorización de sus ideas, pensamientos y sentimientos, respondiendo a uno u otro contexto.

Cuando iniciamos con las experiencias junto a este grupo, pensamos particularmente en JJ, pues creemos que sus habilidades pueden ser exploradas y explotadas mediante herramientas de expresión y los ejercicios propuestos mediados por las Artes de Acción, en este caso, dirigidas al Land Art. Con las actividades creativas e imaginativas su participación se incrementó mucho más, comparándola con el resto de las áreas que vemos en una jornada diaria, pues en estas, sus compañeros se vieron atraídos por sus propuestas; para expresar su creación, utiliza todo su cuerpo, alzando sus brazos lo más alto posible para describir una palmera alta, y saltando con fuerza para dar la imagen de un unicornio con alas e incluso, agravando su voz para personificar un gigante hombre de hielo, representando a su grupo en frente de sus demás compañeros, situación que podemos relacionar con la característica contigua observable de la A/r/tografía, al establecer conexión de sus elementos metafóricos o imaginativos con los elementos reales y utilizables en la obra conjunta.



Con estos, nos damos cuenta que las diferentes actividades que nos permiten las Artes de Acción motivan a las niñas y los niños a encontrar otras maneras de expresión con su cuerpo, sus movimientos, sus gestos y las herramientas que puedan conectar con el trabajo colaborativo, combinando las capacidades y habilidades de su corporeidad, en la representación de conceptos, ideas, creaciones, para participar activamente en las experiencias propuestas.

6.2 De la manifestación de ideas: autonomía y conversación.



Expresiones de discusión

Expresiones de discusión



Expresiones de colaboración
Expresiones de escucha



Expresiones de escucha

Expresiones de colaboración

Las actitudes autonómicas se evidencian en expresiones cotidianas y espontáneas como la independencia al decidir su presentación, postura y disposición en el aula de clase, en la participación en actividades, en los gestos del rostro en medio de la concentración e incluso en los murmullos que se lanzan hasta inconscientemente cuando se está desarrollando algún ejercicio. En la conversación se pueden evidenciar varios aspectos autonómicos que van correlacionados con la cognición, la creatividad, la capacidad expresiva verbal y las habilidades interpersonales, en cuanto se propone, discute, refuta o se apoya una idea, propia o ajena, que aporten a la construcción del contenido a tratar.

Elliot W. EISNER (1991-92), en su ejemplar *Arte, Individuo y Sociedad: Reflexiones acerca de la alfabetización*, menciona en el apartado las formas que puede tomar el concepto de alfabetización si solamente se basan en los tipos de lenguaje, por ejemplo: El lenguaje proposicional que establece la relación entre el sujeto y el predicado de una manera en que se dé más claridad o exactitud -aunque aun así cuente con metáforas e imágenes- con respecto a los términos puestos y sus referentes, como, por ejemplo, en el lenguaje de las ciencias y las matemáticas. El lenguaje literario se enfoca mayormente en la precisión semántica y en la función con la cual el autor maneja el lenguaje. Los tropos son usados para embellecer los mismos significados y la ambigüedad es empleada con frecuencia para el mismo fin. Un claro ejemplo de este pensamiento literario es la poesía; que ilustra el decoro de las palabras y la disposición intencional que se le agrega para complementar su sistema de significado incluso con una composición visual. El lenguaje narrativo se enfoca en lo metafórico, la credibilidad, la ambigüedad y la connotación; conocido también como lenguaje literario o poético. Los metalenguajes se refieren a la creación de nuevos conceptos y expresiones que evitan o reemplazan el lenguaje convencional con espontaneidad y frescura.

Esos lenguajes nos permiten evidenciar en las narraciones de las niñas y los niños, elementos propositivos y clarificados que abre la posibilidad de leer el mundo real y el mundo fantástico de maneras diferentes, expresando sus argumentos y recibiendo los ajenos desde una postura crítica y reflexiva para la creación de un elemento en común, para una construcción final. Esta autonomía desde el lenguaje estructurado de las niñas se manifiesta como un medio en cuanto no tiene que responder a ningún tipo de estructura y la elección de esa se hace también autonómicamente, aunque sea de manera inconsciente, dando cuenta de a metáfora y la

metonimia, por ejemplo, cuando preguntamos por algo específico a las niñas y los niños y sus respuestas no empieza a describir aspectos metafóricos o fantasiosos para proyectar una situación real, o de manera contraria, como cuando quieres expresar una idea fantasiosa y su recurso es la creación de una similitud con la realidad.

La A/r/tografía nos permite incluir el material audiovisual como instrumento de investigación y sistematización, es por esto que podemos incluir las voces de las niñas y los niños, con juiciosas notas y grabaciones de voz de las que podemos luego tener una transcripción para mantener vivas las participaciones y las particularidades de ellas. A continuación, vemos uno de los apartados de una conversación en medio de un ejercicio de creación:

- *“Para alimentar a los animales y que no se coman a otros, debería ser con carne de frutas o de pasto.”* - Emilio J.
- *“¿Carne de frutas?!”* - Eimy V.
- *“¡Ay si Eimy!, pues, es algo inventado.”* - Tomás M.
- *“Jumm, bueno, pero guacala”* - Eimy V.
- *“En SelvAmor los animales podrían hablar y los humanos les podríamos enseñar a leer.”* - Natali G.
- *“Los animales no hablan.”* - Melany C.
- *“¡Es inventadooo!”* - Tomás M.
- ¿Y qué cuentos le gustará leer, por ejemplo, a un cocodrilo?
- *“Muy fácil, cuentos de ranas y de agua”* - Natali G.

Flora Davis menciona en *La comunicación no verbal* (2010), que la conversación es un arte que se fundamenta en dos elementos: el código oral y las expresiones no verbales como parte de un mensaje (pág. 227), y que esas manifestaciones corporales como la postura, el gesto, la mirada o el movimiento de las manos al hablar nos da señales de la intencionalidad del individuo al expresar o no su posición.

En el anterior ejemplo, Thomas M. tiene una posición de apertura y afirmación sobre la esencia del trabajo con los universos Land Art, aclarando no sólo en ese momento si no en toda la clase, que las ideas a expresar para la construcción son inventadas y que pueden contener componentes fantasiosos; su actitud está siempre alerta a los comentarios de los demás compañeros para mantener ese hilo de coherencia -dentro de lo propuesto- en el proyecto a construir, su mirada se mantiene fija en quien pide la palabra y cuando debe hacer alguna anotación gesticula con sus cejas y sus ojos se vuelven hacia atrás para mostrar la obviedad que lo que está volviendo a repetir. La apertura le permite a Thomas, construir a partir de la situación del contexto, su propia vivencia transformada en su foco de atención: la corrección de los elementos metafóricos de la producción final.

Cuando nos dispusimos a crear bocetos sobre los montajes de estos universos, los aspectos observables de la conversación se vuelven más claros. Puede notarse una mayor seguridad, convencimiento de lo que se está llevando a cabo, hay quizá un repertorio más amplio de ideas y se puede notar que los equipos llegaron a un acuerdo para exponerlas:

Sobre GatoLand

- *“GatoLand va a tener un cine con película y una barbería donde un gato motila a los gatos para que no estén tan peludos”*. - Sammuel B.
- *“Va a tener tienda y gatos para vender la entrada a los cines”*. - Jerónimo R.
- *“Otro cine va a tener la pantalla de gato”*. - Luciana L.
- *“GatoLand va a tener un carro donde llevan los gatos aporreados a donde el doctor”*. - Miguel Angel E.

-
- *“Los gatos van a usar gafas y tapabocas de gatos, y los carros de gato en vez de rodar van a caminar como gato”*. - Natalí G.

Se evidencia en cada intervención una seguridad de lo que se dice, su actitud no es dudosa o insegura, pues habiendo ya trabajado sobre estos bocetos haciendo lluvias de ideas y concretando aspectos, las propuestas finales se hacen claras y precisas manteniendo la coherencia de la temática.

Sobre Mundo Helado

- *“El Mundo Helado es frío o caliente”*. - Salomé R.
- *“El Mundo Helado tendrá humanos de hielo y personas de fuego y estos tienen una capacidad que pueden volar, algunos pueden hacer bolas de hielo y otros pueden hacer fuego. No van a ser todos en forma de cubo, este tiene cabeza de cubo, lo que significa hielo y es que el otro tiene el cabello de fuego, se le prende”*. - Juan José G.
- *“Va a tener un camino de hielo y un camino de fuego, donde los hielos pueden jugar y pueden divertirse, porque si alguien pasa al mundo del fuego todo se derrite. O sea que no pueden cruzar la frontera”*. - Juan José H.
- *“Va a tener todos los alimentos congelados, los de fuego si serían normales como los de nosotros”*. - Melany C.

El niño asume la autonomía de la clasificación y tiene claridad desde los conceptos personales de carácter y emocionalidad para caracterizar animales o personajes de fantasía cuando le otorga cierta actitud. Este elemento da muestra de los desarrollos del pensamiento imaginativo y la autonomía en las decisiones de entrelazar el mundo real y el imaginario,

teniendo control de las barreras entre estos dos mundos, y demostrando a su vez las construcciones lógicas que esto implica.

Sobre SelvAmor

- *“Yo me imaginé SelvAmor como que sea una exploradora, ellos los protege los humanos y les da alimentación y ya”. - Dania A. (7 años)*

- *“Que los animales, los guepardos tengan las manchas que se parecieran a las estrellas, los leones que tengan los ojos que se parezcan al sol y que en el día haya estrellas”. - Brisa C. (7 años)*

- *“En mis bocetos hay agua y tierra, así que habrá dos categorías de animales, acuáticos y terrestres. En otras palabras, hay animales combinados como una jirafa y una tortuga, una serpiente y una tortuga con espinas, y también una gallina con un dino, y hay animales muy raros como los pulpos piratas y las piñas locas” - Emanuel O. (8 años)*

- *“Que hayan peces y agua para que los animales tomen agua y césped para que coman”. - Nicolás L. (8 años)*

- *“En SelvAmor dibujé un perrito, una jirafa, un conejo, y me imagino que hayan muchos animales, una granja y mucho pasto para que coman y una granja donde vivir”. - Valeria B. (7 años)*

El enfoque cognitivo, ejemplificado por investigadores como Jean Piaget y Jerome Bruner, interpreta la actividad simbólica como una realización eminentemente intelectual. Sólo tras haber alcanzado determinados niveles de comprensión cognitiva general tendrá el niño la capacidad necesaria para identificar diversos símbolos, relacionarlos apropiadamente con sus referentes reales y, a su debido momento, inferir las reglas que gobiernan el correspondiente sistema. Y sólo después de haber cumplido estos pasos podrá crear productos acabados dentro de

ese sistema. Así, los cognitivistas se centran en los fundamentos intelectuales sobre los que se apoya el uso competente de símbolos, y tratan el empleo de símbolos principalmente como indicio de crecimiento mental.

Sobre Tierra De-Mente

- *“Yo escribí para que Tierra De-Mente tuviera guardias pokemon y unicornios para que no nos ataquen y no muramos nunca”. - Emilio J. (8 años)*
- *“Yo hice la tierra que va a ser de arcoíris, una flor, una hada, unos labios voladores, un arcoíris y unos dulces para que se coman los unicornios que hizo Emilio”. - Eimy V. (7 años)*
- *“Tierra De-Mente tendrá unicornios guardaespaldas y tendrá un castillo de multicolores”. - Emiliana M. (8 años)*
- *“Que todas las estrellas estaban felices y los caballos estaban felices y toda la alegría sale de este universo”. - Samuele C. (7 años)*

En una edad escolar empiezan a percibir que se puede hablar de diferentes universos o planos en un mismo contexto, es decir, por ejemplo, pueden en una metáfora descubrir que se está planteando un proceso psicológico, reconocen una intención.

Las nociones de separar en una metáfora los diferentes aspecto o planos hacen la diferenciación en la interpretación, por ejemplo, la comprensión de un universo físico vs. un universo psicológico, tal y como lo hacen las niñas y los niños en el ejercicio anteriormente mencionado, pues, además de imaginarlo y graficarlo, sus habilidades verbales les permiten también describirlo con palabras y estas son evidencias de autonomía. En la medida en que las niñas y los niños tienen un espacio apropiado o unas indicaciones básicas para crear y se les permite una libertad, empiezan a manifestar cómo su autonomía se abre a nuevos horizontes de creación y expresión de ideas.

6.3 De los sentires: manejos autonómicos de lo emocional.



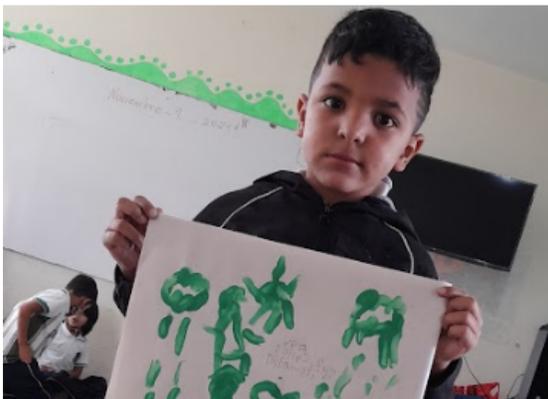
Expresiones de emoción



Expresiones de aprobación

Expresiones de felicidad

Expresiones de pena



*Expresiones
Expresiones
de interés*

La emocionalidad es uno de los aspectos que más han sobresalido en el transcurrir de las experiencias que nos hemos propuesto para trabajar con las niñas y los niños, y es que nos permea desde nosotras mismas y nuestro sentir como personas y maestras. A través de las diferentes vivencias que logramos observar, resaltamos los sentimientos enérgicos de entusiasmos, ansias, complacencia e incluso angustia o indecisión, pues, la mayoría de estos

implican un ejercicio creativo y de expresiones gráficas, corporales, verbales que les permiten a ellos llevar a cabo los planes de trabajo y a nosotras observar y sistematizar esas actitudes autonómicas para enlazar el ejercicio práctico con lo planteado teóricamente.



Los estados emocionales y su manejo nos permiten observar la autonomía en cuanto nos encontramos frente a los mecanismos de proposición y defensa de, por ejemplo, sus ideas: cuando nos disponemos a socializar uno u otro ejercicio de creación con las niñas y los niños, se hace un factor común la sensación de competencia impulsados por la cultura, aquí se manifiesta autonomía en sus argumentaciones y evidencias en la importancia de su propio trabajo. He aquí algunos de los comentarios que recibimos por parte de las niñas y los niños, mientras defienden su postura, diciendo:

- *“¿Cuál escarapela está buena profe?”* - Jerónimo (6 años)
- *“¡A mí no me queda tan bonito como esa escarapela suya profe!”* - Naudi (7 años)
- *“¿Qué trabajo es más lindo?”* - María Isabel (7 años)

-
- “¿Cuál queda mejor hecho?” - Samuel (7 años)
 - “¡Yo no sé hacer eso!” - Guadalupe (6 años)
 - “¡El mío es el mejor!” - Juan José (7 años)

En el trabajo desde la artrografía resaltamos la importancia de los procesos y el desarrollo de las experiencias, los resultados no tienen el peso principal como se tiene en cuenta en las investigaciones cuantitativas, pues, desde las creaciones y las puestas artísticas, la espontaneidad y las acciones autónomas suman a la construcción de las producciones, por lo que nos centramos en la observación y sistematización de todas estas actitudes, comportamientos o creaciones para el posterior análisis. En la educación artística tradicional se ha tenido en cuenta lo que al final del tiempo dispuesto para el trabajo de clase o compromiso pueda presentarse, y esto se ha prestado para que en casa, los padres y acudientes se encarguen de realizar las actividades y tareas incluso, sin las niñas y los niños participando de la solución, pues estas tareas representan una calificación y no un proceso que de cuenta y evidencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes, limitando los procesos de formación en autonomía; este cambio de perspectiva puede representar una dificultad que asumimos desde la educación con herramientas y metodologías que integren a la vez el papel de la familia y comparta con ellos la conciencia sobre la importancia de mantener activa la participación crítica de las niñas y los niños.



La autonomía emocional puede caracterizarse por la evidencia de elementos de autogestión en el marco de lo individual donde se pueden resaltar el manejo de sensaciones y emociones como la creatividad, la positividad, la autoestima, la espontaneidad y la confianza en

sí mismos. González y López (2001), nos hablan de la autonomía como un concepto fundamental para la adaptación a los diferentes contextos por medio de las reacciones de motivación, comportamiento y actitudes determinadas. La discusión es también una herramienta que permite desde lo intelectual y emocional, abordar las ideas y socializarlas al mundo para defenderlas o modificarlas, construyendo de esta manera relaciones intrapersonales e interpersonales de manera segura en su cotidianidad.

Cuando nos remitimos a los proyectos Land Art, logramos identificar un interés por otorgar emociones, sentimientos y actitudes a los personajes y entornos de la creación, resaltando entre ellos, la compasión por los demás, el amor, el respeto, la igualdad, la amistad, trayendo a colación sus simbologías a través de la metáfora y la metonimia, como se puede evidenciar en los siguientes apartados:

- *“Como se llama SelvAmor los animales no serían agresivos y no tratarían mal a los humanos y no se los comería, porque ellos van a ser tiernos, porque como se llama SelvAmor todos los animales de la selva van a ser cariñosos con los humanos.”* - Sammuel B. (8 años)



- *“Los personajes de hielo y lava no son bravos, son amables, por eso pueden convivir”* - Juan José G. (8 años)



- *“Quisiera que los animales sean de granja, de selva, perros, gatos, pollitos, gallinas, que estén sueltos y no en cautiverio, porque se pueden morir de un infarto por el susto que les dan los humanos. Ahorita entró una mariposa al salón y se asustó cuando gritamos y pudo ser que se muriera.” - Emilio J. (8 años)*



- *“En SelvAmor el tigre y el león ya no son los reyes de la selva, ellos no mandan solos, si no que todos los animales pueden ser los reyes de naturaleza”* - Juan José G. (8 años)



Nuestro contexto en la escuela está fundamentado por el respeto hacia el otro y la escucha de la palabra con amor, un argumento que como maestras hemos tratado de sembrar para generar una sana convivencia y un aprendizaje desde los valores, muestra del aprendizaje desde lo emocional y no sólo lo corpóreo. Las singularidades emocionales y su manejo permiten aportar desde diferentes perspectivas y estilos a las colaboraciones grupales y al trabajo individual, en cualquier experiencia de vida.

En la Fenomenología del cuerpo, Hermenéutica de la corporeidad de Ricardo Gibu y otros, se hace mención a la afirmación:

“Lo valioso de lo humano no se limita a la capacidad racional y a la posibilidad de aprehender la realidad desde verdades lógicamente demostrables. Tal vez el valor de lo humano esté no en lo universal, no en el plano de las formas, sino en la individualidad afectiva”. (Pág. 118).

Al escuchar estas caracterizaciones dadas a los personajes de los universos de sueños, evidenciamos la manifestación de la transferencia de esas sensaciones o pensamientos intrapersonales a una construcción colectiva, con confianza y ánimos de ser bien recibida, pues, como segunda instancia a resaltar, ninguna de estas descripciones fue refutadas o negadas, muestra de la unanimidad ante la propuesta. El hecho de que las niñas y los niños estén en capacidad de ubicar sentimientos propios en los animales o las creaciones de fantasía, da cuenta de manifestaciones autonómicas, que, en estas experiencias, pudieran motivarse a partir de las Artes de Acción.

6.4 De la expresión artística: autonomía espontánea y autonomía mediada.

Mediante las experiencias guiadas a las Artes de Acción, hemos logrado observar desde la indagación vital las diferentes actitudes y comportamientos autonómicos de las niñas y los niños con respecto a las producciones, creaciones, relacionamiento, manejo e intervención de los materiales. Pues, la apertura que estas Artes de Acción nos permiten en el aula de clases, conlleva reacciones de novedad y motiva a la exploración de diferentes capacidades.

Cuando realizamos las diferentes actividades, logramos evidenciar dos tipos de autonomías: la autonomía espontánea y la autonomía mediada. Al observar estas características de la autonomía, se presenta dificultad en la indagación de elementos conceptuales que nos permitan una fundamentación precisa para el análisis de la comprensión, sin embargo, nos permitimos desde la apertura basar en las indagaciones vitales sistematizadas a través de la experiencia para describir ciertos comportamientos y actitudes de las niñas y los niños por medio del trabajo con las Artes de Acción.

Cuando hablamos de autonomía espontánea, nos referimos a los momentos en los que las niñas y los niños crearon un concepto, idea, dibujo, movimiento o narración y los expresaron por su propia motivación e impulso, como cuando, en el momento de la creación de los universos Land Art, una de las niñas del equipo de SelvAmor, empezó a crear construcciones horizontales con las piedras, poniendo una encima de la otra y representar un hipopótamo alto. En las consignas que previamente realizamos describiendo cada uno de los universos, no se habían mencionado ese tipo de estructuras:

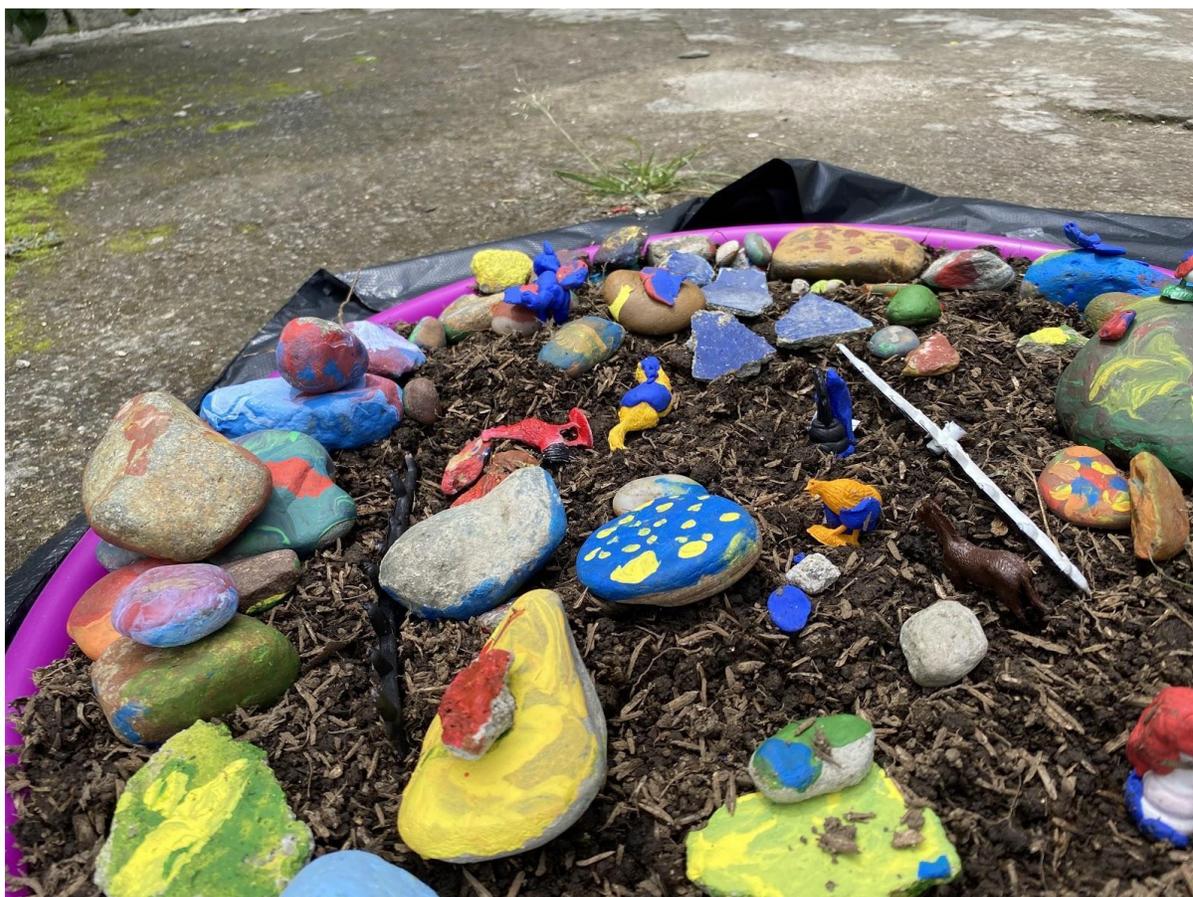
- Wow Anita ¿cómo se te ocurrió poner las piedras de esa manera?

- *“Si no que todos los animales se ven del mismo tamaño, o sea pequeños profé, y yo quería hacer un hipopótamo, pero no encontré una piedra larga que pudiera poner parada, me tocó hacerla así, como si él está en una arena reposando después de nadar”*. - Ana María L. (7 años)

Estas motivaciones artísticas movilizan el pensamiento para hacer uso de otras herramientas que ya las niñas y los niños han desarrollado para sí mismos, como en este caso, el deseo de crear un universo con relieve en su paisaje y caracterizar a los personajes con cualidades

más reales. Con respecto al mismo ejemplo, notamos en la siguiente imagen que la piedra que representa al hipopótamo (ubicada al lado derecho sobre una piedra verde-azul) es de las pocas piedras pintadas ubicadas hacia el lado no pintado.

- Estas piedras están puestas al revés, no se ven los colores ¿las volteamos?
- *“Nooo profe, si es que los hipopótamos son los únicos animales que no tienen color, ellos sólo son grises, por eso las pusimos para el lado gris”*. - Brisa C. (7 años).



Esta construcción lógica de Brisa C. evidencia autonomía en la proposición y análisis de los colores para la representación de una figura en específico, organizando su idea en la misma

relación de mundo real y mundo de fantasía, que mencionamos anteriormente, utilizada en este ejercicio de universos Land Art, que permite asignar el rol de animal a un objeto inanimado, como en este caso la piedra, pero respetando la cualidad real de color para la caracterización.



En la Institución que acompañamos en el municipio de Rionegro, conocimos a Hansel, un niño autista que se caracteriza por su amplia comprensión del contexto y su desinterés por las actividades llevadas a cabo en sus rutinas cotidianas. En la experiencia que propusimos acerca de la representación de un animal mediante la expresión corporal, Hansel se nota intrigado, observando por cortos periodos de tiempo a sus compañeros. Cuando lo invitamos a la experiencia se negó en repetidas ocasiones, la respuesta ante esta situación de la maestra cooperadora, fue *'Déjenlo, él nunca hace nada'*. Decidimos

proponerle que nos enseñara un animal que tuviera en su casa, pero con su mirada en otro lugar, simplemente, decide levantarse e irse, para este momento nos quedamos casi nulas de herramientas para invitar a Hansel a participar de la experiencia del Performance. Sin embargo, pasados unos minutos, se acerca a nosotras para guiarnos hasta su lugar de trabajo y mostrarnos que había dibujado su propio animal.

Hansel nos permite acceder a los detalles del relacionamiento con su contexto, sin responder a una sola pregunta o estímulo, lo motivamos diciendo “*¿Qué sonido hace ese animal? ¿Cómo camina? ¿Qué animal es? ¿Lo tienes en tu casa? ¿Es un perro? ¿Es un lobo? ¿Es tu amigo?*” ... pero ninguna de ellas obtuvo una reacción de vuelta. Sin embargo, su actitud espontánea nos permite evidenciar en él la motivación que sintió al trabajar en las Artes de Acción, aunque no fuera precisamente de la manera en la que la planteamos y es una muestra de la autonomía espontánea que surge a través del trabajo.

En Arte, mente y cerebro (1997), Gardner habla sobre los conocimientos de las niñas y los niños, adquiridos de los diferentes géneros literarios en cuanto a narrativa y la utilización de estos en su contexto cotidiano, mediante el uso de esquemas y construcciones para el desarrollo de sus actividades (Pág. 196-197). Los juicios de relacionamiento de las construcciones propias de narrativa, personificación y cooperación en las actividades permiten acercarnos a las decisiones autónomas y a las muestras de lo espontáneo cuando se permea a los estudiantes de situaciones, premisas, materiales, que estimulen su actividad creadora y de expresión.

La autonomía vista como mediada, nos remite a las situaciones en las que las niñas y los niños se basan en estímulos externos para construir sus creaciones, participaciones e ideas, casi siempre, basados en las participaciones de sus compañeros, adaptando ideas y modificando las propias para intervenir ante el grupo. La primera actividad de saludo en la institución de Rionegro, se trató de representar con unas paletas de emoticones el estado de ánimo de cada uno en ese día, además de darle una descripción. Cuando iniciamos la ronda, las respuestas fueron:

- “*Me siento feliz por venir a estudiar*” - Guadalupe (6 años)
- “*Estoy feliz por venir a la escuela*” - Naudi (7 años)

-
- *“Me alegra estar en la escuela”* - Samuel (7 años)
 - *“Me siento bien por venir a estudiar y a jugar”* - Tomás (6 años)
 - *“Hoy estoy feliz por venir a estudiar”* - Melisa (6 años)
 - *“Yo hoy estoy triste”* - Naudi (6 años)
 - *“Me siento contenta por poder jugar y compartir con mis amigos”* - Sara (6 años)
 - *“Agradezco que todo mis compañeros tienen salud y pudieron venir a la escuela para aprender mucho conmigo”* - María Isabel (7 años)
 - *“Me siento enamorado por poder estar aquí, tener comida, a mi familia, mis amigos y mis profes”*. - Jerónimo (6 años)
 - *“Me siento enamorado por venir a estudiar”* - Juan José (7 años)
 - *“Me siento bien porque todos están aliviados”* - Manuel (6 años)
 - *“Yo también me siento enamorada de venir a estudiar”* - Maria José (6 años)

Con estas participaciones, podemos identificar el patrón de respuestas que se crean a través de las tendencias, reverberación, vistas como las disposiciones a seguir una manera de expresar, en este caso, el estado de ánimo con el que los estudiantes se disponen a vivenciar la experiencia. Gardner (1997) menciona las ideas fijas en relación a la esquematización de las niñas y los niños frente a sus intereses, bien sea Spiderman, animales que encontramos en la escuela, loncheras de colores o un determinado estado de ánimo. Cuando en la escuela de Medellín, pintamos piedras para representar algo libremente, se traen a colación ciertos comentarios sobre el significado asignado a sus creaciones:

-
- *“Yo anoche soñé con Spiderman, por eso pinté mi piedra roja con azul, le hice los ojos pero se me dañaron entonces mejor los combiné con el resto de la cara”* – Samuel B. (7 años)
 - *“Ahhh yo si le veía colores como de Spiderman”* – Jerónimo R. (6 años)
 - *“Oigan ¿y alguien ha soñado con Colombia? Porque yo pinté la mía de Colombia”* – Nicolás A. (7 años)
 - *“¿O sea profe que se tenían que hacer cosas de los sueños de uno?”* - Melany C. (7 años)
 - Podía ser cualquier cosa, la piedrita es para expresar lo que quieran.
 - *“Yo si el otro día soñé que me iban a comprar este trampolín azul, la parte morada es en donde uno puede brincar”* - Eimy V. (7 años)
 - *“¿Y qué significa profe soñar entonces con una mariquita? Porque yo pinté eso”* - Salomón P. (7 años)
 - Podría ser que una mariquita te saludó en el sueño.
 - *“Ahhh, yo creo que sí profe, siii”* - Salomón P. (7 años)
 - *“Salo ¿o será que le dio una suerte?”* - Emilio J. (7 años)
 - *“Me da suerte en los sueños, porque para que me de suerte en la vida de verdad me tiene que saludar de verdad”* - Salomón P. (7 años)



Denominamos ideas fijas a las actitudes de adopción de formas representativas del otro, para construir un esquema propio, o cuando se acuden a las tendencias para representar su recurso discursivo, expresivo o de creación de manera acorde a lo que se está proponiendo. Según evocación anterior, se puede analizar una proposición autonómica en Sammel, el primero en mencionar el tema de los sueños a sus compañeros, imponiendo un esquema de exposición de resultado final en la piedra. Cuando sus compañeros empiezan a fundamentar sus explicaciones en la misma metáfora, dan cuenta de la autonomía mediada, que motiva a las niñas y los niños a basar sus narraciones en la idea fija ya propuesta. Los acercamientos a las Artes de Acción nos permiten motivar el trabajo en la escuela por medio de diversas actividades, herramientas, estímulos, que promueven la autonomía espontánea y creativa, permitiendo observar y analizar las creaciones esquemáticas y artísticas de las niñas y los niños.

Provocaciones

Después de las experiencias desarrolladas para esta investigación, podemos dar cuenta de la pertinencia y las posibilidades que los objetivos nos abren para el trabajo con las niñas y los niños del grado primero de la Institución Educativa San José de las Cuchillas, sede El Carmín en Rionegro, y del grado segundo en el Centro Educativo José Gregorio Hernández en Medellín, mediante el trabajo de observación, sistematización y reflexión a través de las evidencias recolectadas que dan de los elementos autonómicos que las Artes de Acción motivan. El principal objetivo de esta investigación es desarrollar experiencias pedagógicas que contribuyan a la autonomía de las niñas y los niños en su ambiente escolar, partiendo de las expresiones artísticas que surgen desde el planteamiento de actividades con el Performance, el Action Painting o el Land Art.

Utilizar la metodología Investigación Basada en Artes desde la A/r/tografía nos permitió dar cumplimiento a los objetivos y de esta manera unir nuestro roles como docentes, artistas e investigadoras, para observar y sistematizar las expresiones de autonomía de las niñas y los niños en la escuela a través de las Artes de Acción y del Land Art, para permitirnos reflexionar como docentes sobre los medios pedagógicos que tenemos ofertados desde el arte y sus manifestaciones, lograr encontrar la interdisciplinariedad a la vez como artistas en cuanto creamos experiencias y permitimos un acercamiento a las artes en el aula, y además, como investigadoras al sistematizar, reflexionar y conceptualizar las comprensiones, para reconocer el trabajo realizado por las niñas y los niños.

En este sentido, las comprensiones del ejercicio investigativos nos permiten reflexionar acerca de los comportamientos autonómicos que las niñas y los niños expresan cuando implementamos el trabajo desde las Artes de Acción y recolectamos la indagación vital desde la A/r/tografía, manteniendo la espontaneidad del material como fotos, audios o dibujos para identificar elementos particulares que nos acercan a construcciones.

Estas experiencias dan cuenta de los elementos de la conversación que pueden utilizarse mientras se lleva a cabo una expresión de autonomía, e incluso nos contextualiza sobre los espacios de creación imaginativa, verbalizada o gráfica, en la que influyen la coherencia, la fluidez, la expresión corporal en gestos, manos, miradas. Además, la expresión corporal como lenguaje de la autonomía, donde la principal herramienta para jugar es el cuerpo para expresar

libremente, utilizando sus extremidades, gestos, expresiones faciales, demostrando la autonomía de las niñas y los niños en las decisiones que tomaban al proponerle otro rumbo a la experiencia.

En las intervenciones de las experiencias notamos la manera cómo las niñas y los niños se expresan cuando les implicamos su aprendizaje escolar a través de las artes de acción, teniendo como herramienta del cuerpo y los movimientos para representar sus ideas, emociones y creaciones, además de las pinturas, dibujos o narrativas. Según las habilidades, capacidades y comprensión de las emociones a través del arte, acercamos nuestros grupos progresivamente a las Artes de Acción, iniciando con conceptos y bases como la de la fluidez de expresión sea con el cuerpo, los gestos, las palabras, las pinturas o dibujos para luego profundizar en el Land Art, sus elementos y herramientas para mediar la autonomía.

El Land Art, dio la posibilidad de pasar de las perspectivas tradicionales a una más moderna, donde las niñas y los niños lograron experimentar, de acuerdo a sus creaciones, y de esta manera vivir otras experiencias que los llevaron a crear nuevos universos donde todos eran los protagonistas, construyendo historias relacionadas con sus ideas, pensamientos reales o imaginarios. Las Artes de Acción son un elemento liberador y una interesante ruta para la consecución y fortalecimiento de la autonomía, el trabajo colaborativo, fortaleciendo habilidades socioemocionales, que permiten que las niñas y los niños se expresen libremente y participen activamente en cada una de las actividades.

Nota 4.

Referencias bibliográficas material electrónico

Abreu, C. (1998). La fotografía, como texto informativo. Revista Latina de Comunicación Social, 4. Archivo digital <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/rldcs/id/10/filename/510.pdf>

Aguirre, M. (2009). “Los senderos del arte, la formación y la educación artística”. Revista Educación y Pedagogía, 21(55).

Alcázar, J. Mujeres, cuerpo y Performance en América Latin

Antolín, A. (2022, 19 abril). ¿Qué es el «Land Art»? Definición y principales artistas. Elle Decor. Archivo digital [¿Qué es el ‘land art’? Definición y principales artistas](#)

Brihuega, J., Las vanguardias artísticas en España 1909-1936. Ediciones Istmo, Madrid, España.

Cervantes, B. Happening: La acción efímera como actividad artística. 1967, Toronto.

Coccoz, V, “El cuerpo mártir en el Barroco y en el Body Art”.

Correa, O; Estrella, C. (2011). Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca. [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. Archivo digital [RESUMEN El Enfoque Reggio Emilia es una alternativa pedagógica innovadora, nace en Italia después de la II Guerra Mundial, en](#)

Courtine, JJ. Historia del Cuerpo Siglo XX. 2006. Torrelaguna, Madrid.

Cué, E.(2017). La naturaleza lo es todo. Alejandra de Argos. <https://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/9-invitados-con-arte/548-andy-golds-worthy-entrevista>.

Davis, F. (2010) La comunicación no verbal. Editorial FGS. Madrid, España.

De la Peña, M. Manual Básico de la Historia del Arte, 2018. Universidad de Extremadura, Cáceres, España

Enesco, I. (2008). El concepto de infancia a lo largo de la historia.

Fernández, C., Arte Conceptual en Movimiento: Performance Art en sus acepciones de Body Art y Behavior Art , 2014, Anales de Historia del Arte 2014, Vol. 24, 183-200.

García, H. (2017). EL CONCIERTO PARA OBOE Y PEQUEÑA ORQUESTA EN RE MAYOR OP. 144 (TRV 292) DE RICHARD STRAUSS (1947) DESDE UNA PERSPECTIVA A/R/TOGRAFICA. (Doctorado). Universidad de Jaén, España.

Garcia, M. (2007). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. San Juan, Puerto Rico.

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

Gardner, h. (1997). Arte, mente y cerebro Una aproximación cognitiva a la creatividad. Publicado en inglés por Basic Books Inc., Nueva York Traducción de Gloria G. M. de Vitale Cubierta de Eskenazi & Asociados, Argentina.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Barcelona, España.

Given, L. M. (Ed.). (2008). The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Sage Publications. United Kingdom.

Gouzouasis, P. (2006). A/r/t/ography in music research: A reunification of musician, researcher, and teacher. The Arts and Learning Research Journal, 22(1), 23-42. Recuperado de <http://alsig.arizona.edu/>

Jaugust, S. (2018, 24 julio). ¿QUE ES EL LAND ART? Diderot.Art. Archivo digital <https://blog.diderot.art/2018/07/24/que-es-el-land-art/>

Kami, C. La autonomía como finalidad de la educación. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.

Maldonado, C. (2017). El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores. [Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel, Perú]. Archivo digital

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ FACULTAD DE EDUCACIÓN

López, M. (2015). Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. Madrid: Fundamentos.

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, R., & Roldán, J. (2019, 11 septiembre). A/r/t/ografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad. Archivo digital <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/63409/4564456551730>

Martinez, P. (2013). Estado del Arte de los trabajos de grado en Artes de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo comprendido entre los años 2005 a 2011, [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. Archivo digital

ESTADO DEL ARTE DE LOS TRABAJOS DE GRADO EN ARTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIO

MEN. (2012). Decreto 230. Bogotá, Colombia.

MEN. (2020). Serie Lineamiento Curriculares: Preescolar. Bogotá, Colombia.

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

Nassr, B. (2017). El desarrollo de la autonomía a través del juego-trabajo en niños de 4 años de edad de una Institución Educativa Particular del distrito de Castilla, Piura [Tesis de licenciatura en Educación, Nivel Inicial, Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú]. Archivo digital

EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA A TRAVÉS DEL JUEGO- TRABAJO EN NIÑOS DE 4 AÑOS DE EDAD DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTI

Motos, T. (1996). Bases para el taller creativo expresivo. En G. Sánchez, B. Taberero, F. J. Coterón, C. Llanos, & B. Learreta, Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pág. 143). Salamanca: Amarú Ediciones.

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

Pardo, A (2001). Desarrollo de la autonomía a través del dibujo de alumnos del grado 5 de educación básica primaria. [Tesis de pregrado, Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca]. Archivo digital

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA A TRAVÉS DEL DIBUJO DE ALUMNOS DE GRADO 5º DE EDUCACION BASICA PRIMARIA AURA LUCIA PARDO RODRÍG

Parra, A (2015). Las actividades curriculares en el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de inicial 2 del Centro de Educación Inicial El Vergel. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador]. Archivo digital

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

Pastor, R. (2012). Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar. (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid.

Raquejo, T. (1998) Land Art. Editorial Nerea, S.A. Madrid, España.

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

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

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

Sedeño, A. Cuerpo, dolor y rito en la Performance: las prácticas artísticas de Ron Athey. 2010

Smith, R. Impresionismo, 2006, Madrid, España, Ediciones AKAL.

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

Referencia bibliográfica libro físico.

Xolocotzi, A. y Gibu, R. (2014) Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad. Plaza y Valdés

Anexos

Anexo 1. Memorias de la experiencia.

Experiencia 0.

El inicio del viaje.

Esta experiencia la contamos como la cero, pues, aunque visitamos la institución educativa, lo hicimos para acompañar inicialmente al grupo preescolar, estuvimos ese día tratando de sumergirnos en el contexto rural y la cultura escolar de este lugar. El camino hizo parte del proceso, la primera vez que viajamos estuvimos en un constante estado de alerta, pendientes del camino, intentando identificar los puntos de referencia y memorizando el camino para las próximas visitas de martes al municipio de Rionegro y en específico a la vereda Las Cuchillas. Tardamos en llegar dos horas y media, nos topamos con un accidente en la vía y con la desubicada y nerviosa manera de buscar una ruta en un territorio desconocido con la presión de querer llegar a tiempo a hacer lo que habíamos estado anhelando.

Llegamos a la escuela después de recorrer estrechos caminos en la vereda, con una temperatura que nos puso la nariz roja y los pies helados, pero aun así con un sol reconfortante. La vimos como la pudimos imaginar, pequeña, una cancha, zona verde a su alrededor, un pequeño parque de juegos y restaurante, lo estrictamente necesario.



Como estuvo planeado, llegamos a conocer a nuestro grupo, era un grupo pequeño y nos recibieron con mucha alegría e intriga, preguntando mucho qué íbamos a hacer, si llevábamos juegos o qué materia les íbamos a dictar. Sólo tuvimos ese día unos quince minutos para presentarnos y contarles quiénes éramos, de dónde veníamos y qué queríamos hacer en su compañía. Luego de este corto momento, pasaron con los demás grupos a hacer una actividad que ya tenían programada y nosotras nos dedicamos a observarlos y acompañarlos en estas, aunque fueran dirigidas por una entidad externa.

Nos emocionó ver en este salón un montón de materiales que nos iban a servir para nuestro trabajo: papeles de muchos tipos y colores, lana, palitos, pinturas, pinceles, telas, títeres, juguetes, libros, colores y marcadores. Teníamos recursos para trabajar las artes y las Artes de Acción y encontrar los intereses de las niñas y los niños para hacer significativas sus experiencias. No era lo que esperábamos, pensamos que no iban a haber recursos con qué trabajar, pero los profesores se habían encargado de tener una buena reserva a pesar de la falta de recursos que han sentido de parte del gobierno.

La emoción de ellas y ellos por tenernos allí y las de nosotras por estar también era muy notable, iban y venían muchos comentarios de cariño o admiración: *“profe que lindo tu cabello”*, *“profe que bueno que vinieron”*, *“profe queremos hacer juegos buenos en la escuela”*, y muchas preguntas: *“¿cuánto se demoraron en venir desde Medellín?”*, *“¿profe en donde ustedes viven no hay escuelas?”*, *¿profe, si ya son profe porque siguen estudiando?”*. Y nuestras respuestas parecían complacerlos.

El día transcurrió rápido, la salida del grupo preescolar fue una hora antes de lo normal, así que no fue mucho tiempo el que pudimos compartir con estas niñas y niños. Incluso este día, cuando vimos iniciar este proceso, la profesora titular del grupo nos comentó que por una situación de salud, tendría una incapacidad y no se sabía aún si este grupo podrá tener un profesor suplente, si iban a irse para la casa a terminar su año escolar de manera virtual o si iban a tener una alternancia; esto entorpecía nuestro proceso, nos abrieron la posibilidad de cambiar de institución, de esperar a saber la solución para este grupo o de cambiar de grado, y nosotras en el fondo ya sabíamos que queríamos acompañar la misma institución, solucionar de alguna manera para acompañar a las niñas y los niños que con tanto amor nos recibieron.

Experiencia 1.

¿Cómo me conoce el mundo?

Cuando pensamos en el trabajo a través de la A/r/tografía, nos propusimos también un reto de deconstrucción de los conocimientos y las visiones que hemos podido recopilar acerca de la investigación conceptual y en el campo al trabajar con las niñas y los niños y los temas que de estos se puedan derivar. Teniendo construidas las premisas para iniciar nuestra práctica investigativa, nos encaminamos a descubrir nuevamente la institución, el aula y el contexto que nos estaría acogiendo en este proceso, el camino se nos hacía largo y no sólo por la distancia, si no por las ansias de volver a la presencialidad y sentir la calidez de las niñas y los niños que nos confirman el amor a nuestra vocación, ahora con el grupo primero, conformado por 9 niños y 6 niñas de entre 6 y 7 años.

Teníamos planeadas ciertas experiencias que esperamos fueran significativas en cuanto pudieran generar emociones positivas y de provocación hacia nuevos aprendizajes, actividades basadas en las Artes de Acción y en el reconocimiento de su autonomía, debimos iniciar con la presentación pues no tuvimos un encuentro previo para esto y sin embargo dentro del montón de sentimientos nos encontramos con nuestra seguridad, aquella que hemos ido formando con el pasar del tiempo y de las experiencias ofrecidas en nuestra profesión. La llegada nos regaló tranquilidad y certeza de las actitudes con las que podríamos desarrollar nuestro trabajo investigativo.

Explorar las diferentes capacidades de las niñas y los niños y su disposición es una de las primeras tareas que nos pusimos para dar inicio al proyecto, y como es común en un aula de clases, nos encontramos una diversidad de capacidades e intereses que hace más dinámico el trabajo: en general, las capacidades creativas e imaginativas están poco desarrolladas, el seguimiento de instrucciones no está interiorizado, el aprendizaje del código escrito y la lectura tiene extremos, casi podríamos dividir en el grupo en quienes pueden defenderse con sus ejercicios de lectoescritura y quienes están algo inexpertos al respecto.



Este primer día quisimos iniciar las actividades con una presentación, no sólo con un nombre sino con el estado de ánimo y los sentimientos con los que se podían representar ese día. Como es común en un aula de clase, y con las niñas y los niños se repitieron las respuestas que nosotras empezamos a celebrar como *“Me siento feliz por venir a estudiar”*, *“Me siento contenta por poder jugar y compartir con mis amigos”*, y otras que salieron de ese repetido casi mantra: *“Agradezco que todos mis compañeros tienen salud y pudieron venir a la escuela para aprender mucho conmigo”*, *“Me siento enamorado por poder estar aquí, tener comida, a mi familia, mis amigos y mis profes”*.

A partir de estas respuestas pudimos notar la necesidad de ser aprobado ante nuestras figuras superiores, como somos en este caso, las profes para las niñas y niños. La manera en la que para lograr esto resolvemos repetir lo que nuestros compañeros han dicho y ha sido resaltado en vez de expresar nuestras propias y genuinas ideas o sentimientos.

La siguiente experiencia era plasmar en una escarapela esa emoción que habíamos expresado y personalizarla para presentarnos con ella al mundo. Esta fue la primera experiencia en la pudimos develar las actitudes de las niñas y los niños para actividades como pintar, dibujar, escribir y crear un rostro según sus emociones, y en esta nos fuimos encontrando personas y habilidades que nos llamaron la atención, tanto positiva como negativamente, pues algunos casos fueron de grata sorpresa, mientras que otros fueron una preocupación, en ese momento, sólo nos

quedaban en la mente nombres, y la necesidad de averiguar su contexto, identificar sus fortalezas y hacerles un acompañamiento desde el respeto, la admiración y el amor: María Isabel, Guadalupe, Naudi, Hansel.



Brayan

Samuel



Hansel



Quizá ese día notamos aspectos, pero no los suficientes para realizar un tipo de caracterización de estas niñas y niños. La tarea estaría en acompañarlos y recopilar las experiencias de cada uno, que nos habían marcado y nos había robado la atención. La experiencia en general fue exitosa, recibimos muy buena aceptación y desarrollo, las niñas y los niños estuvieron felices de portar sus escarapelas con sus dibujos y sus nombres, cuando las presentamos a todas las compañeras y compañeros, notamos un cariño que acompañaba al grupo para valorar el trabajo entre pares, no había burlas, no había comentarios feos, no había ofensas, sólo comentarios bonitos y positivos que entre todas y todos nos hacían sentir bien.



Quisimos luego, ejecutar un juego de roles en el que nos íbamos a representar como un animal u objeto. Todos se fueron por los animales: conejos, caballos, mulas, burros, perros, gatos, jaguares, panteras, tigres y por recomendación de nosotras, gusanos, pues la mayoría eran en secuencia y con animales de las misma características o familias: caninos, felinos, mamíferos, nuevamente, siguiendo el patrón de propuestas sin atreverse a expresarse de otra manera o con otras ideas.

Son esas pequeñas muestras las que nos permiten observar las diferencias entre las actividades de libre desarrollo y las actividades que tienen ciertas orientaciones, nos quedamos con un gran contento y con una percepción: el trabajo de la autonomía a través de las Artes de Acción con estas niñas y niños nos podía abrir perspectivas significativas frente a algunos elementos de expresión.

Experiencia 2.

Presento y represento mi objeto

Nos encontramos nuevamente en la institución, el camino se hizo más ameno, más sencillo e incluso rápido, la toma de la costumbre nos pudo beneficiar un poco esta vez, mientras el sueño en el transporte compensaba lo temprano que debíamos emprender nuestro desplazamiento hacia la institución, un café caliente nos terminaba de ayudar a climatizar el cuerpo para iniciar el día en este municipio que no cedía a nuestros cuerpos friolentos.

La llegada al salón era sorprendente en cuanto podíamos notar a las niñas y niños sin una mínima sensación de frío y con toda la energía para estar activos sin un abrigo o chaqueta, en nuestro caso por lo menos, debíamos usar uno de cada uno para no sentir esta temperatura penetrando hasta los huesos, ¿cómo pueden estos pequeños niños aguantar y mantener el calor aún sentados estudiando? Esa vez llegamos justo en el momento del desayuno, cuando llueve el restaurante se inunda, el primer día estuvo bajo estas condiciones y los desayunos debieron ser consumidos en los salones, pero en esta experiencia los pudimos acompañar, y la sensación no fue muy satisfactoria sinceramente, pues para el desayuno, según la minuta las niñas y los niños tienen acceso a una harina, una fruta y un líquido; nada casero, nada recién preparado, nada caliente, todo recién sacado de refrigeración para no romper su cadena de frío, no hay una minuta diseñada pensando en el bienestar nutricional y en una alimentación balanceada para niñas y niños desde los 5 hasta los 10 años aproximadamente que deben iniciar su día desde muy temprano y mantener la disposición para cumplir con sus derechos y deberes en la escuela.

Luego de desayunar, las niñas y los niños tienen un rato libre para jugar en el parque. La profesora que los acompaña ha tratado de establecer una rutina diaria, plasmando cada momento del día en el tablero con símbolos y palabras para que sea comprensible. En este caso, notamos mucho el interés de todos los estudiantes por saber cuáles eran los momentos, la mayoría sabía identificar su favorito, como la hora del desayuno, el juego o la salida, y en los días en que nosotras los visitamos, nos convertimos en su momento favorito.

Nuestro ritual inicial siempre fue planeado como un momento de calma, reflexión y agradecimiento, y este segundo día también tuvimos una participación activa por parte de las niñas y los niños, los podíamos ver tratando de concentrarse, con los ojos cerrados y las manos en

posición de plegaria. Varios quisieron participar con palabras de agradecimiento también, pidiendo la dirección del momento y solicitando a todos los participantes, repetir cada una de las frases.



La actividad central inició con nuestra habitual ronda, todos sentados en círculo, mirándonos unos a otros y escuchando con atención. Para esta parte de la actividad les pedimos traer un objeto elegido, cualquier cosa. Notamos que la mayoría eligió el cuaderno o un color, luego algunos cambiaron por la cartuchera o el bolso, sólo pudimos notar dos ideas diferentes: Jerónimo tomó su balón, que había llevado ese día muy entusiasmado para jugar y que la profesora cooperadora le había hecho guardar en varias ocasiones en el día, y María Isabel tomó un reloj y unas manillas que estaba usando. La propuesta fue hacer una descripción física de cada uno de los objetos, hablar sobre su forma, color, tamaño y uso real, y luego, tratar de imaginar un uso diferente a este, la ronda se salió un poco de control durante un momento, pues la atención estuvo dispersa y supusimos que podía ser por la repetición de ideas, no hubo mucha creatividad en esta primera parte, hasta que empezamos a llamar su atención al tomar sus objetos y contarles

nuestras propias ideas sobre usos imaginativos que se le podían dar a sus objetos elegidos, y sus comentarios se fueron dinamizando, estas son algunas de las respuestas que compartieron:

- Un cuaderno: *“Tiene hojitas, lo puedo convertir en ave”*
- Un lápiz: *“Sirve para pintar lo puedo usar para hacer risos, como una varita mágica”*
- Un lápiz: *“Sirve para escribir, lo puedo convertir en un lápiz mágico que todo lo que escribamos se nos cumpla”*
- El bolso: *“Es cuadrado, de color rojo, tien perritos atrás para cargar cuadernos, podríamos en él cargar también bebés”*
- El bolso: *“Es azul tiene a iron man se convierte en una nube para salir volando”*
- El reloj: *“Es de color rojo y se utiliza para ver la hora, para devolver el tiempo por si nos aporriamos para devolver el tiempo”*

Una de estas ideas que esta experiencia nos permite, es que a veces las niñas y los niños tienen muchas ideas en sus mentes, sin embargo se pueden sentir limitados, quizá no pueden por sí mismo delimitar las líneas de lo académico y lo lúdico, por ejemplo, inicialmente la mayoría nos decía que el color, sirve para pintar y escribir letras, pero cuando les propusimos que ese color podría pintar el cabello del color que nos imagináramos sin decirle nada al elemento, entonces fueron surgiendo otros conceptos para este objeto. En la escuela se deja a un lado el juego, y a las niñas y los niños aún en primer grado, cuando están en su edad imaginativa se acoplan a estos sistemas que los encapsula en un mundo académico, de orden, silencio y disciplina, y esto posiblemente les hace dudar al momento de expresar las ideas que pueden tener consigo.

La experiencia continuó dibujando el objeto que habían imaginado, esta vez hubo algunas modificaciones, pues, en el salón se regó el tema de los celulares y una discusión sobre los

nuevos iphone que se están vendiendo, así que muchos dibujos incluyeron uno de estos celulares, nuevas versiones tratando de superar las versiones comerciales y las que sus propios compañeros crearon,, por ejemplo, la versión más actual es el iphone 13, pero en estos dibujos nos encontramos con iphone 15, iphone 32 profesional y hasta “un iphone 14 supremo promax de oro”, que fue hecho con dedicatoria para nosotras.



Juan José



María Isabel



Martín

Nuevamente aquí se nota el tema de las tendencias, si lo podemos llamar de esta manera, que pueden generar en el ambiente escolar una inspiración para imaginar o una dependencia y limitación creativa, pues se vuelven copias y copias y copias sin contexto o razón, y esto lo pudimos evidenciar en la última parte de esta experiencia, en la que con el dibujo podían crear una historia, muchas de estas tuvieron diversos componentes que no se habían presentado antes ni en la descripción oral que realizaron ni la obra gráfica, muchas sin coherencia, sin estructura, sin sentido, pero con ciertos aspectos que nos podía llevar a comprender sus capacidades de comprensión, construcción y expresión de sus ideas, aquí algunos de estos relatos:

-
- *“Había una vez un niño que venía de la escuela perdió su maleta y un niño mágico aparece para ayudarlo a buscar su maleta, buscaron buscaron hasta que encontraron una nube mágica que le hizo una maleta mágica y el niño pudo volver a la escuela con sus cuadernos y con la tareas que hizo. Y después el niño sacó la maleta para sacar un libro, el libro era mágico y lo tocó y el libro se volvió un pajarito y colorín colorado este cuento se acabó.” - Dilan.*
 - *“ Había unos cachorritos, el solesito se embravo y despues salio un sol contento y tranquilo el otro y ese cuento es largo y más, el papá y la mamá.” - Guadalupe.*
 - *“Había una vez una mamá manilla una hija anilla y otra hija manilla, un dia ellos estaban caminando para ir a su casa y se encontraron un reloj y ellos tocaron ese reloj le dieron del 5 y cuando le dieron del 5, ellos se fueron al celular iphone 13 y encontraron una nueva casa y con esa casa volvieron a tocar el reloj, y cuando lo tocaron volvieron a regresar a la calle y el reloj hizo tic tac y volvieron a regresar a la casa, y después le apretaron y se fueron a un televisor mágico y pidieron una casa más grande de cuatro pisos y sus deseos se hicieron realidad, y cuando le dieron del 10 ellos llegaron a una casa magica que no era de ellos.” - María Isable y Emanuel.*

“Había una vez un niño que compró un lápiz mágico y el dueño de la tienda le dijo que era mágico y para comprobar le dio un cuaderno y el niño dibujó un iphone y se le hizo realidad y después hizo una mula y se fue de paseo y después hizo unos iphone” - Brayan.



Cuando quisimos finalizar la experiencia del día, María Isabel, que hasta ahora se había mostrado muy cariñosa con nosotras me dijo: *“Profe ¿ustedes si se acuerdan de nosotros cuando no vienen?”* y esta pregunta nos conmovió, y claro que le dijimos que sí, y les propusimos tomarnos una foto grupal para nosotras recordar y ver sus caras cada día mientras no estuviéramos con ellos en la escuela, esta idea la emocionó y nos expresó lo contenta que la hacía nuestra compañía.

Este día, les dejamos instaladas la primera exhibición de sus creaciones, puesto que hubo la constante motivación de compartir sus creaciones con los demás y dejarlas en evidencia. Todos estuvieron fascinados al poder ver estas escarpelas realizadas la experiencia anterior ahí en la ventana, a la vista de todos. Con esta puesta en el salón de clases, podríamos introducir el concepto de instalación, una de las Artes de Acción que queríamos proponer como una construcción colectiva final a las niñas y los niños en esta investigación. Les debimos mencionar en repetidas veces que estas escarpelas debían ser cuidadas y tratadas con amor para poderlas usar como parte de una obra de arte de todo el grupo.



Nuestras prácticas terminan al medio día, las niñas y los niños habían estado finalizando su jornada escolar una hora después, así que casi siempre debíamos despedirnos mientras la profesora cooperadora daba inicio a la última actividad programada en el día para cualquier otra de las materias que ella imparte en sus clases. Nuestro retiro se les hacía triste, pero recibimos mucho amor, muchas palabras de agradecimiento y un llamado a volver la siguiente semana con estas actividades que tanto pueden disfrutar.

Experiencia 3.

Nombre del pasillo

Para resumir esta experiencia: con las manos pintadas, fuimos felices.



Podemos omitir el recorrido y el ritual de llegada a la escuela con las niñas y niños, podemos centrarnos en la experiencia principal que este día fue de gran importancia para todos nosotros, pues evidenciamos actitudes creativas, imaginativas y autónomas en muchos de los participantes. En la actividad inicial debían realizar un dibujo de manera guiada, con la forma de su mano, este con el fin de comparar nuevamente las actividades que eran orientadas y en las que debían seguir instrucciones y obtener todos unos resultados similares, y luego una actividad en la que se pudiera expresar su libre elección y su autonomía.



Guadalupe

Jerónimo

Naudi y Samuel

Para la actividad central, asignamos a cada persona un papel, decidimos ubicarlos alrededor del salón en parejas, teniendo en cuenta que fuera haciendo la relación entre dos compañeros alejados para motivarlos a compartir entre todas y todos y además mantener el orden en el salón, pues en momentos anteriores, la poca respuesta a las orientaciones nos hizo frenar el proceso y pudo hasta entorpecer la actividad. Al principio hubo quejas de alguno y reclamos de otros, inconformidades con su pareja de trabajo, pero una vez iniciamos la actividad, notamos una complicidad entre las niñas y los niños, en la que hacían partícipe a su compañero de sus ideas e incluso muchos formaron una alianza creativa, en la que ambas partes pudieron proponer sus apreciaciones artísticas, hacer dibujos similares, solicitarnos los mismos colores de pintura y al final de la actividad notar una afinidad con este compañero.

La actividad transcurrió muy tranquila, pusimos música clásica instrumental para amenizar el ambiente creativo y funcionó muy bien, aunque cuando empezó a sonar escuchamos el primer comentario: *“Profeeee, que música tan maluca, ese señor está muy viejito”*, y esto nos causó gracia, pero respondimos que esta música podía ayudarles con la concentración, la relajación y la creatividad, dejamos esta música en reproducción y fue aceptada por todos con el paso del tiempo.

Esta actividad estuvo inspirada en el Action Painting, otras de las Artes de Acción que nos permitió explorar la pintura y desarrollar la creatividad a través de acciones con intención y con acompañamiento musical. En esta experiencia no hubo desorden ni caos, la mayoría fueron tan cuidadosos con las manchas de pintura como se los pedimos, la concentración y dedicación abarcaba todo el salón, algunas creaciones tenían formas, otras estaban abstractas, varias eran más monocromáticas y otra eran una explosión de color, y podíamos ver la felicidad de las niñas y los niños cuando al recorrer el salón mencionábamos una cualidad positiva para sus creaciones.

Para cuando las obras estuvieron terminadas, pasamos al lavado de manos y a orden las producciones, todas estas fueron colocadas en el suelo, formando un pasillo para que cada uno lo pudiera observar y además pudieran admirar las creaciones de sus compañeros. Luego, cada artista debió exponer al grupo y contarnos qué nombre iba a recibir su pintura, saliendo cada uno al frente y parándose frente a sus compañeros y frente a la cámara, para retratar este momento.



Hansel

Brayan

Juan José



Dilan



Guadalupe



María Isabel



Emmanuel



Samanta



Emiliano



Samuel

Matias

Melisa

En nuestras actividades teníamos la participación de una gran mayoría de niñas y niños, esta vez no fue la excepción, nosotras les pedimos contarnos un nombre para estas obras, y algunos además del título, nos contaron sobre la composición también, estas fueron algunas de las respuestas que obtuvimos en la actividad:

- *“Una sirenita en el agua, unos conejos comiendo”*. Nombre de la pintura: *Artes-pep*” - María Isabel.
- *“Un solo rojo, hierba, nubes. Nombre de la pintura: Sol estrellita”* - Guadalupe.
- *“Había una vez una bolita azul, que compró una paleta roja y era muy... y la bola la movió y aparecieron más bolitas. Nombre de la pintura: Terror”* - Jerónimo.
- *“Una nave espacial en un mundo roto vino a la tierra y estaba muy destruida, entonces la salvó”* Nombre de la pintura: *“El cielo y la tierra”* Emmanuel.
- *“Hice a mi hermanito quería jugar con el. Nombre de la pintura: Bosque”* – Samanta
- *“Dragón rojo mágico y el lago se quedó sin agua* Nombre de la pintura: *“El lago magico”*. – Matías
- *“Nombre de la pintura: Puntos corazón”*. – Melisa
- *“Nombre de la pintura: Estrella”*. – Emiliano
- *“Me siento triste porque a mi hermanita la rajaron en el hospital y yo quiero que ella esté bien. Nombre de la pintura: La familia de los soles y las nubes para mi hermana”*. – Dilan

-
- *“Godzilla estaba caminando y se encontró un iphone 12 y una computadora, Dayana es una compañera de la que estoy enamorado porque yo juego fútbol con ella”.* – Brayan



En estas exposiciones pudimos notar mucha más fluidez que en otras actividades que les habíamos observado y que habíamos realizado con el grupo, pues la singularidad de las ideas fue mucho más notable y la autonomía en la elección de formas y figuras, colores y significados nos permitió comprender el gusto por la pintura y la actividad libre.





Experiencia 4. *Nuevo inicio.*

El nuevo inicio se permite dado al cambio de papel que puede significar un mayor acercamiento al que hacer y experiencias como maestras que acompañan un grupo permanentemente, y es que en este nuevo ciclo abordamos la educación no sólo desde el rol de estudiantes en práctica, sino también como maestras cooperadoras y titulares de grupo. Al cambiar de rol, las posibilidades se abren al cambio de grupo con el cual llevar a cabo el ejercicio de investigación artográfica y se llegan a explorar de nuevo, desde el inicio las preconcepciones que pueden tener las niñas y los niños sobre el arte, las Artes de Acción y específicamente el

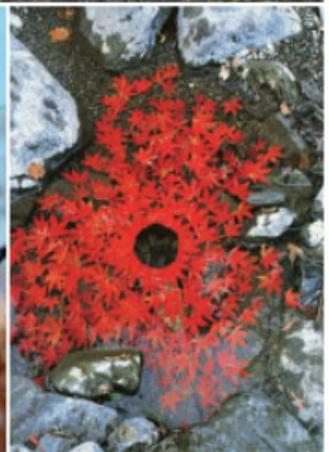
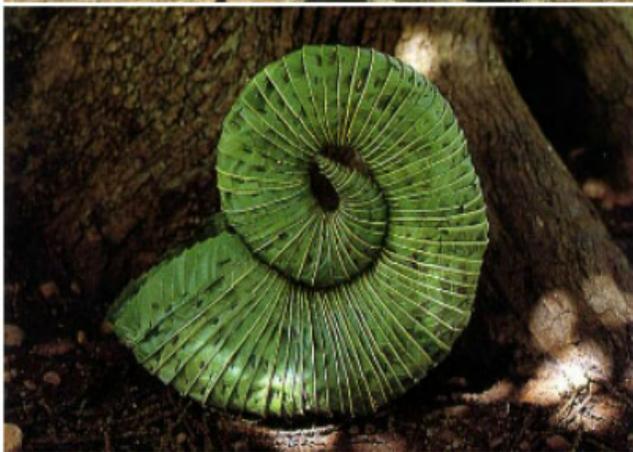
Land Art y construir en equipo una serie de experiencias que puedan permitirnos observar sus actitudes autónomas en el desarrollo de las mismas.

El grupo está conformado por 25 niñas y niños de entre 6 y 7 años de edad, del grado 2° del Centro Educativo José Gregorio Hernández, una institución de carácter privado con un enfoque pedagógico constructivista. La introducción al trabajo se hizo por medio de un video y una muestra inicial de obras de Robert Smithson y Andy Goldsworthy. Artistas con trabajos pertenecientes al Land Art, una de las corrientes de las Artes de Acción, sin preguntar previamente sobre estas a los participantes de esta actividad.



Rowan Leaves & hole. Andy goldsworthy. Tomado de:

<https://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/9-invitados-con-arte/548-andy-goldsworthy-entrevista>



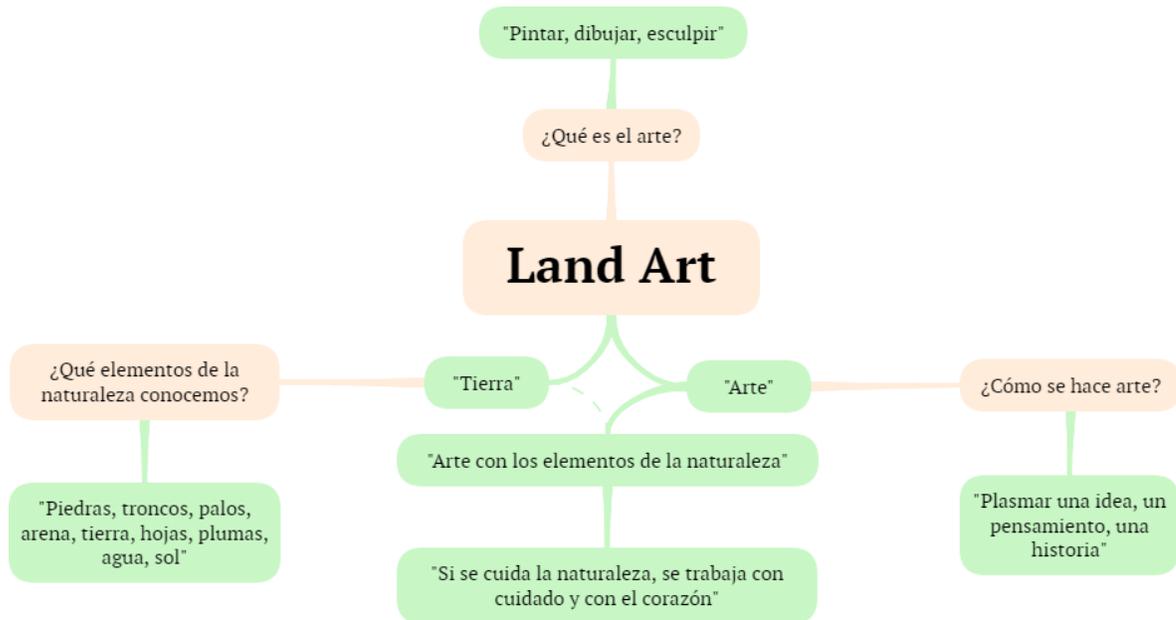
Andy Goldsworthy. Tomado de:
<https://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/9-invitados-con-arte/548-andy-goldsworthy-entrevista>.



Robert Smithson. Tomado de: Robert Smithson, Muelle en espiral, Utah, 1970 – El blog de Ila Basmati

Aparentemente, las niñas y los niños no habían antes escuchado sobre este tipo de arte y la mayoría no estaban relacionados siquiera un poco con este considerado pilar de la primera infancia, pues en la conversación que se produjo a raíz de estas imágenes se mencionaron las clases extracurriculares de pintura y esto fue replicado por dos estudiantes más, quienes hicieron un corto conteo de las actividades que llevan a cabo en estos espacios: pintura de paisajes, dibujos de frutas y figuras con papel. Además, se trajo a mención las actividades del área de artística a las que estábamos acostumbrados en la escuela, en las que básicamente se trabajan las habilidades motrices y por poco, teorías del color en creaciones plasmadas en fichas o blocks.

Seguidamente, construimos un mapa mental colectivo, en el que plasmamos conceptos existentes -y quizá expandidos por las obras recién observadas-, dictados entre todos y acordados para conservar como base de trabajo en el proyecto. Estas voces, fueron transcritas en el siguiente esquema, en el que, dejamos los comentarios de las niñas y los niños en comillas y en color verde:



Al finalizar salimos a dar un recorrido por la institución para observar qué elementos de la naturaleza tienen a su disposición para hacer creaciones Land Art, la que más observaron fueron piedras y hojas de los árboles.

Para nuestra experiencia.

Artes de Acción en acción

“Esta tierra es mi cuerpo.

El cielo es mi cuerpo.

Las estaciones son mi cuerpo.

El agua es también mi cuerpo.

El mundo es tan grande como mi cuerpo.

No piensen que solamente estoy en el este,

En el oeste, en el sur o en el norte.

Estoy en todas partes.”

María Teresa Hincapié

En el ejercicio de entrelazar los papeles de maestras, investigadoras y artistas, nos permitimos con nuestro grupo de trabajo ser atravesadas por una exposición puesta en el Museo de Arte Moderno de Medellín, haciendo homenaje a María Teresa Hincapié y una recopilación de sus principales obras acompañadas de narrativas que nos permiten transportarnos en un canal de comprensión de unas de las primeras obras de Performance y Artes de Acción en Colombia, por esta pionera. Se nos ofreció por medio de esta, una reflexión sobre lo femenino, lo sagrado y lo cotidiano contextualizado en una realidad social, política e histórica a la que pertenecemos, dándonos además cierta inspiración para nuestro trabajo investigativo en este campo, ya que en sus obras “Esta tierra es mi cuerpo” (1992), o “Dulce compañía” (2000), se presentan elementos naturales e intervenidos que pudieron representar unos sentidos más profundos y unas intenciones personales: lo que quisiéramos lograr con las niñas y los niños.

Luego de la experiencia en la exposición logramos apropiarnos de conceptos usados constantemente por la artística e incluso por nosotras mismas aun sin una intención artística o estética sino en nuestra propia cotidianidad: flores, pastas, ganchos, tierra, platos, prendas, cajas, entre muchos otros objetos. Y esta parte pudo ilustrar un buen principio para las propuestas de trabajo con las niñas y los niños en la búsqueda de poder observar su autonomía, la exploración del material, el encuentro con lo común para otros fines y el sentido que podemos otorgarle a las producciones.

En esta además, en el sentido de lo social, encontramos propuestas artísticas en alza de voz por las condiciones del consumismo, por ejemplo, una de ellas en la que se mostró una fotografía de un rostro neutro, tranquilo, armónico y un video sobre puesto en el que explícitamente se mostró una planta de producción de pollos, con sus procesos de desmembramiento y arreglo; situación que nos permea y de la que la mayoría hacemos parte pero no tanto como para aceptarlo y concientizar a través del arte.

Y en la apreciación de algunas de estas obras que se encontraran dentro de nuestro marco de observación -el Land Art- recopilamos también un registro de aquellas que incluyeran un sentido relacionado con el cuidado, exaltación o uso de la naturaleza y sus elementos.



“Dulce compañía”. Foto Beatriz Vargas, Fundación Valenzuela y Klenner.



“El espacio se mueve despacio”. XXXIX Sal3n Nacional de Artistas. Bogot3, Colombia.

Experiencia 5. *De piedras y sue1os*

Las piedras fueron el principal elemento de la naturaleza resultante del recorrido y de la conversaci3n con las ni1as y los ni1os, por lo que fueron las primeras en intervenir. Para esta experiencia, el compromiso fue llevar a la escuela piedras que pudieran encontrar en sus casas, en la calle o en la misma instituci3n, de la forma que les llamara la atenci3n. Para iniciar, conversamos un poco sobre estas, de donde las encontraron, que formas diferentes hab3an tra3do *“en forma de bola”, “en coraz3n”, “como una pir3mide”* ... e incluso salieron un par de comentarios sobre la formaci3n de estas:

-
- *“Como que las piedras se hacen también de agua, porque la gente siempre encuentra piedras de río”*
 - *“Nooo, como una piedra va a ser agua, si es tan dura y el agua es suave”*
 - *“De pronto de otra agua dura, que no vemos”*

La premisa fue elegir colores de vinilos, conformar equipos para compartirlos y luego, plasmar arte en cada uno de sus lienzos, que fueron, las piedras en esta primera intervención. Las elecciones de los compañeros para realizar la actividad se vio guiada de acuerdo por las amistades con las que anteriormente se han formado lazos y esto también influyó en la decisión de acordar el uso de uno u otro color para su trabajo aunque no fuera esa la indicación inicial que les dimos, pues es un asunto que quizá ya las niñas y los niños tienen en sí para iniciar un trabajo en compañía y puede permitirnos observar cómo su autonomía les permite proponer y defender el uso de uno u otro color en la realización de actividades como estas.





Aunque la propuesta incluía una concentración y un silencio, en los grupos de trabajo se fueron dando conversaciones y diversos temas propuestos para además del color, generar un estilo o patrón común para todos los integrantes y al final, se pudieron evidenciar piedras con puntos, piedras con brillantes, piedras que fueron usadas para combinar todos los colores, piedras con fondo de un solo color, piedras con sólo el borde pintado y piedras que fueron pintadas con varios colores separados por líneas.

La puesta en común arrojó algunos elementos que decidimos alargar, por ejemplo, los sueños, pues en uno de los comentarios de los grupos, se mencionó:

- *“Yo anoche soñé con Spiderman, por eso pinté mi piedra roja con azul, le hice los ojos, pero se me dañaron entonces mejor los combiné con el resto de la cara”* – Samuel B.
- *“Ahhh yo si le veía colores como de Spiderman”* – Jerónimo R.
- *“Oigan ¿y alguien ha soñado con Colombia? Porque yo pinté la mía de Colombia”* - Nicolás A.

La conversación fue guiada a algunos sueños, y aunque podemos asegurar que no fueron las intenciones iniciales de estos pequeños artistas para llegar a estas creaciones, la conversación los fue motivando a la mayoría a relacionar ese producto final con un sueño -haya sido real o

imaginario-, aspecto que conectamos con la acción alguna vez mencionada de cambiar esas concepciones o planes con tal de ‘entonar’ en el tema sacado a luz: en este caso, los sueños.

Y podríamos decir que este comportamiento es una muestra de autonomía, pues, en algún momento, nosotras mismas lo hemos replicado pensándonos como participantes activas y en modo de defensa de una propuesta, postulado o producción. La autonomía puede reflejarse en ese cambio de planes o el giro de un rumbo para acertar a los objetivos que se proponen desde otra perspectiva e incluso desde la visión propia, es decir, quienes en esta actividad iniciaron hablando de sus sueños plasmados, lo hicieron autónomicamente buscando una explicación a su resultado y probablemente sin imaginar que estos comentarios darían un rumbo específico a la socialización y por otro lado, quienes siguieron la perspectiva propuesta quisieron demostrar que también en algún momento sus sueños les dejaron imágenes en sus memorias que ahora había podido verse reflejadas en un trabajo de la escuela.

Experiencia 6.

¡Creación del boceto!

Esta experiencia inició con varios sentimientos, en los que se pudo resaltar la frustración por parte de las niñas y los niños, pues, al mencionarles la realización de un boceto se encontraron con que no habían escuchado que era y cómo se hacía. Ante esto, decidimos no guiarlos sino dejarles la tarea de crear algo llamado boceto que tuviera que ver con el Land Art, no mencionamos nada más al respecto y esperamos. Pasados 10 minutos observando a las niñas y los niños notamos que, ante no encontrar una respuesta entre ellos, se estaba perdiendo la atención y sus temas de conversación estaban pasando a otros de sus intereses como los juguetes y las mascotas. Las hojas estaban en blanco y cualquier otro material a su alcance intacto.

Luego de explicar lo que es un boceto viéndolo como un esquema inicial o un principio de planeación de lo que se quiere lograr, logramos una participación de Nicolás A. quien mencionó que los escultores debían primero hacer un dibujo de lo que quieren esculpir y luego iniciaban con ese proceso para hacerlo ‘*de muestra*’ y que no se les fuera a olvidar cómo querían hacer su escultura. Aunque su comentario fue dudoso, sus pares estuvieron atentos y asintiendo ante la propuesta de concepto que él les compartió y al tener nuestra aprobación su actitud fue de seguridad y sus expresiones mostraron un contento.

Tras la clarificación de ese concepto de boceto, las niñas y los niños iniciaron con sus producciones utilizando lápices y colores para esos dibujos iniciales que luego se convertirían en obras de Land Art. La mayoría fueron paisajes, otros elementos concretos y pocos fueron creaciones que podríamos ver abstractas pero que incluían elementos de la naturaleza como protagonistas.

Al momento de aclarar que estos bocetos podíamos hacer en la escuela, salieron dudas como *“profe, o sea que si dibujo un río ¿luego como lo hago? ¿Me toca traer agua a la escuela?, o, ¿si pego de una vez hojas en mi dibujo ya me queda un Land Art?, y además, ¿los animales que son de la naturaleza se pueden usar para estas obras profe?, porque me daría miedo que se asusten”*. Estas preguntas nos sirvieron para dar una guía general sobre la actividad a todo el grupo, pero, además, para analizar esos pensamientos que de manera autónoma se fueron movilizand o a través de los estímulos dados en la experiencia por las profes o por sus compañeros, sentido que a la vez les dio confianza para compartir sus dudas e hipótesis.

“¿Y si no me gusta este boceto igual lo debo hacer?”, en este momento mencionamos la importancia de tener varias opciones de bocetos antes de realizar una obra final y que estos pueden modificarse, a lo que recibimos propuestas de realizar varios bocetos y luego elegir uno con ayuda de sus compañeros, familia y otras profesoras de la institución.



Cuando los bocetos estuvieron realizados, la conversación se dirigió a la búsqueda de materiales que se pudieran conseguir para llevar a cabo las obras, algunos los tenían claros y desde el mismo boceto se veían claros: plumas, patos, piedras. Otros buscaban reemplazar por ejemplo el agua por papeles reciclados de colores y el sol por una piedra pintada de amarillo. La

tarea era pensar para este boceto una serie de materiales utilizables que pertenecieran a la naturaleza y una obra que se pueda realizar la próxima sesión con un material que nosotras les propondríamos: la arena.

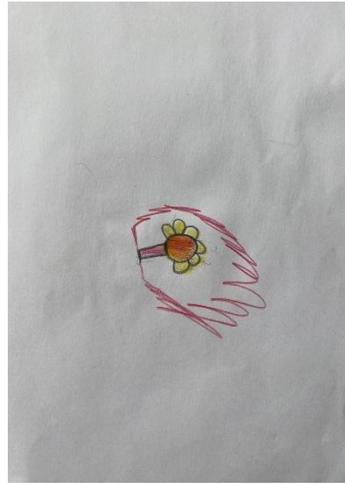
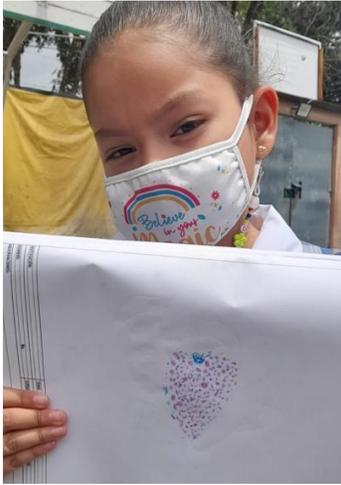
Experiencia 7.

Como peces en un corazón

Uno de los aspectos a resaltar en esta experiencia fue la sorpresa de las niñas y los niños al poder observar de cerca el material con el cual íbamos a trabajar: arenas de colores. Pues, aunque ya habíamos indicado que sería este, manifestaron no haber imaginado que los colores pudieran ser *“tan llamativos, vivos y hermosos”*, pues teníamos de colores amarillo, rosado, verde, azul, morado, y es que esas arenas son unas ornamentales, utilizadas de seguido en artesanía, elementos decorativos del hogar o peceras, que fue el ejemplo con el que más pudieron asociar en su cotidianidad.

El ejercicio fue realizar nuevos bocetos que pudiéramos llevar a cabo con las arenas que llevamos, bajo la indicación de pasar por una votación para elegir uno y producirlo entre todo el grupo. Vimos que incluso ya tenían los colores que veían en las arenas, las niñas y los niños dibujaron sus bocetos con una mayor motivación que la vez anterior al tener tan de cerca la posibilidad de materializar inmediatamente sus propuestas, la concentración fue mayor y el trabajo individual se vio en la mayoría pues la autonomía era clave para la creatividad y el sentido de competitividad en este ejercicio con sus compañeros.

Luego de tener los bocetos finalizados, los organizamos uno tras otro e hicimos las votaciones formando filas delante de su favorito. En este sentido, los notamos juzgando cuidadosamente cada uno de ellos y cambiando su voto en varias ocasiones. Pensamos que iba a suceder que la mayoría iba a preferir votar por su propio boceto, pero eso no se repitió más de tres veces, hubo apertura a admirar las producciones ajenas.



Quando seleccionaron el boceto, dispusimos de un gran tablón de madera y las coloridas arenas para crear esta obra de Land Art, creando grupos de trabajo y bajo la indicación de que cada uno que pasara a realizar su aporte a la construcción debería mirar juiciosamente el boceto colocado a un lado para conservar su forma y colores.



Al finalizar esta producción, todos estaban a su alrededor observándola y conversando al respecto con caras contentas y a gusto sobre lo realizado. Propusimos asignarle un nombre a esta obra y en esta conversación se volvió a traer a colación la idea de que estas arenas eran para peces, pero que esta vez no estaban en una pecera, si no, en una superficie de madera y en forma de corazón, por lo que la autora de el boceto que inspiró la autora dijo *“pongámosle algo que sea como peces en un corazón”*.

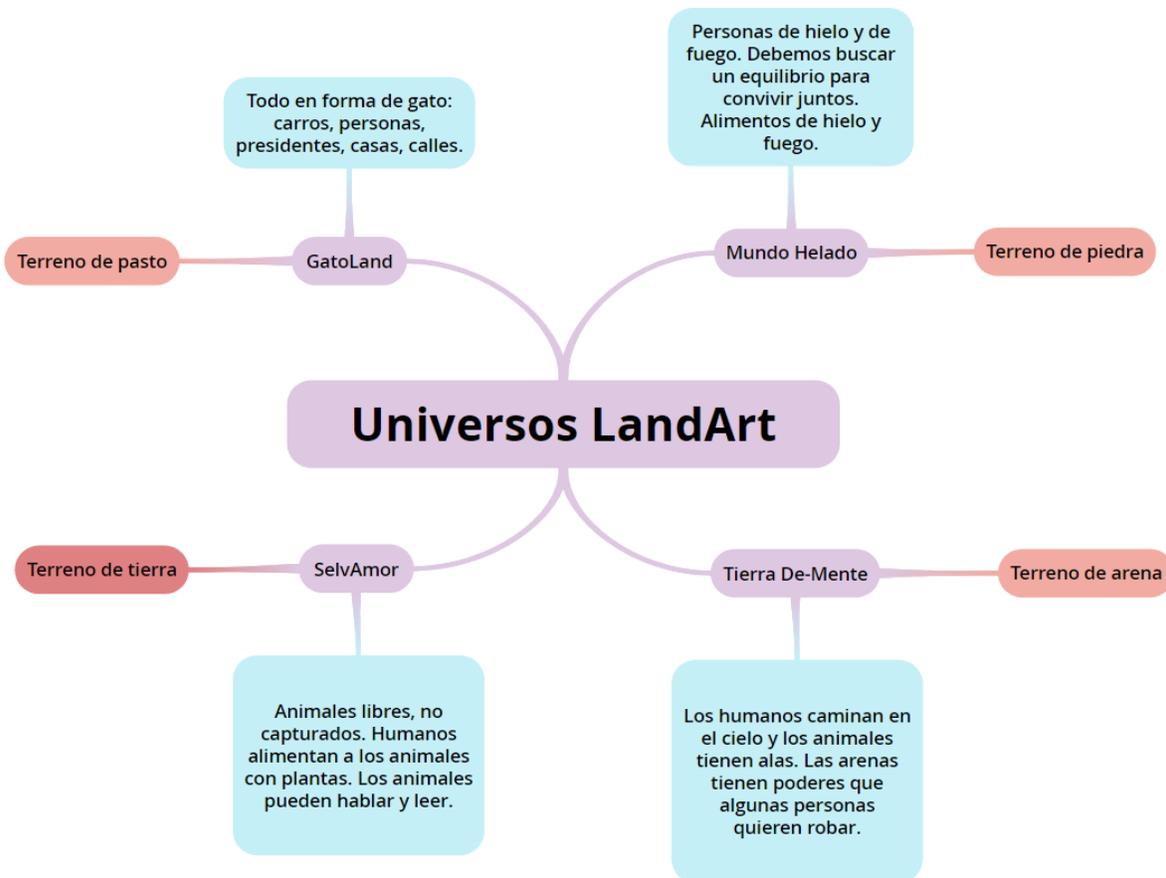
Experiencia 8.

¿Y si nos pensamos unos universos?

En el mismo ejercicio de pensarnos unos universos las niñas y los niños se organizaron en los grupos de acuerdo a sus intereses, entre todos los integrantes de cada universo, pensar en la construcción de los personajes y de los elementos que emergen del mismo, a continuación se presenta un mapa mental donde se ve reflejado los universos Land Art, donde los niños fueron

los protagonistas de crear cada mundo, y así mismo definieron las características de cada mundo y elementos de la naturaleza para hacer sus terreno, de pasto, piedra, tierra, arena, donde las maestras investigadoras iban dejando plasmado las ideas de todas y todos.

Nota 5



Este día se dispusieron la meta del trabajo en equipo donde cada integrante hacía aportes, y todo lo que cada uno expresaba en palabras lo pasaban en los papeles de bond, a través del dibujo para así ir concluyendo, todos utilizan su imaginación, relacionándola con los sueños, vivencias y creaciones que cada uno experimente en su diario vivir:

A continuación, retomamos algunas de las voces de las niñas y los niños del segundo grado.

-
- *En mi universo selva Amor yo quiero que los elementos siempre sean amor, paz y tranquilidad -Brisa. C. (7 años)*
 - *En Tierra de Mente, un universo de arcoíris con unicornios, hadas y duendes, me lo imagino así porque en mi camita tengo esos personajes -Eimy V. (7 años)*
 - *Me imagino en mundo helado, un universo que sea de hielo, me imagino personas de hielo, que sean amables y que viva con una persona de fuego que sea también amable. -J.J (7 años)*
 - *“Un universo de gatos como si todo fuera gatos, como Gato Land, todo rodeado de gatos, el cielo es de gatos, casas de gatos, todo de gatos, que los gatos sean marrón con negro y blanco con amarillo, en gato se puede comer y dormir todo el día” - Nicolás L. (8 años)*
 - *“Los humanos tengan orejas y colas de gato” - Natali G. (7 años)*
 - *“Un mundo lleno de gatos valientes, gatos fortachones, gatos vaqueros, gatos boxeadores, gatos robot”. -Ismael (7 años)*

Experiencia 10.

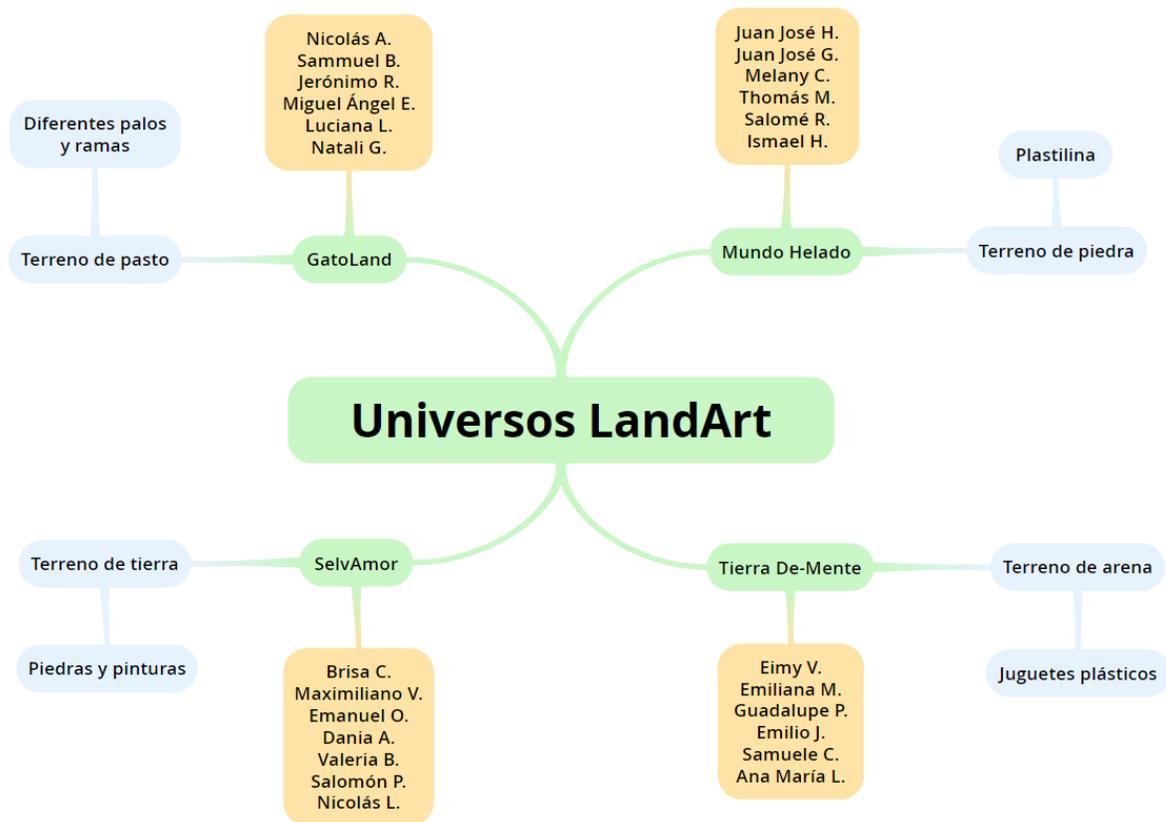
Así se construyen los sueños

Empezamos el día con las clases y rutinas habituales, pero con las ansias y la emoción de llegar a las últimas horas de la jornada para empezar con las construcciones que han planeado las últimas semanas. Mencionamos desde este inicio tener varios materiales de los que ya hemos hablado en el mapa mental que les presentaremos a continuación en el que se ve reflejado el nombre de los universos, el nombre de los integrantes y los materiales con lo que harán las construcciones.

Se organizan por grupos de trabajo, se disponen los materiales para empezar a construir los personajes de cada universo, todos están muy animados haciendo sus creaciones y contándoles a sus compañeros lo que acaban de crear.

Además, cuando finalicen la construcción de cada uno de estos elementos que van en cada uno de los universos se los exponemos en la parte de atrás del salón para que puedan verlos, sentirlos y visualizarlos con sus intervenciones o reconstrucciones según la intencionalidad que les han dado.

Cada grupo presenta las creaciones a los otros compañeros, para que cada integrante pueda exponer lo que creo que en cada uno universo y se evidencie el trabajo autónomo y colaborativo



Construcción Universos Land Art

El trabajo de creación ha emocionado a las niñas y los niños hasta el punto de esperar cada día una intervención al respecto en cualquier momento de la jornada escolar.

Se llegó el día más esperado por las niñas, niños, maestras, investigadoras y artistas para hacer la construcción final de los universos, (Gatoland, Mundo Helado, Selva amor, Tierra de mente) con cada uno de los aportes de todos los integrantes que sirvieron para el proceso de construcción, se organizan en sus equipos colaborativos, ubican sus materiales y elementos para empezar con la creación de los universos Land Art todos muy entusiasmados ubican en sus mundos, cada uno de los elementos, en cada uno de los grupos se tiene en cuenta las ideas y comentarios de todas las niñas y los niños.

Al finalizar la obra todos empiezan a compartir sus ideas para la construcción de la historia al final delegan a un líder de cada equipo quien será el que le presente el universo y la historia a los otros compañeros.

A continuación, ponemos los relatos y las obras finales de cada uno de los universos.

GatoLand: “Había una vez, en una ciudad llamada GatoLand, 13 gatos que eran mejores amigos, jugaban siempre en el parque y se divertían mucho juntos. Un día, los gatos estaban jugando en los columpios, uno intentó hacer un truco, pero no le funcionó, por el contrario, sufrió un accidente y debió ser llevado de urgencia al hospital. Para poder llegar, los gatos necesitaban pasar una gran barrera de pasto que separaba sus calles, pues estas estaban diseñadas para sembrar algunos alimentos y era super fuerte, no se podía cortar, así que tuvieron que tomar un avión que llevara a su amigo accidentado hasta el hospital. Cuando llegaron, el avión rompió el techo y parte del hospital y la ciudad se dañó, estaban algunas casas caídas y construcciones desechas, aunque nadie vivía ahí, eran apenas algunos proyectos. En el hospital, el doctor gato detectó que el gatico accidentado tenía una fractura, lo incapacitó y lo dejó un mes allá. Sus amigos tan especiales lo visitaban y llevaban galletas y carne para gatos, eso los hacía muy felices, y por esto la recuperación fue mucho más veloz. Cuando volvieron a sus casas, el gatico que había sufrido el accidente se puso el propósito de lograr su truco de una vez por todas, lo intentó y por fin le salió bien. Todos celebraron felices y contentos por su amigo. El

propósito luego de esto, sería reconstruir GatoLand, que se encontraba con la ilusión de volver a ser hermoso.”





Mundo Helado: *“Había una vez una tierra que se dividía en tierra y fuego. En los tiempos antiguos, los habitantes de allí tenían guerras porque tenían miedo de derretirse o quemarse si de pronto tocaban el otro mundo. Después de esas guerras, los niños empezaron a llorar demasiado por las familias que no volvían de las peleas, así que les pidieron a los adultos que ya no pelearan más, que aprendieran a convivir. Los niños de hielo empezaron a jugar con los niños de fuego, para compartir juguetes, todos usaban unos guantes especiales que construyeron, luego también crearon zapatos que les permitía pisar el suelo de ambos mundos, para que pudieran pasar y caminar. Para convencer a los adultos de que vivieran compartiendo, les enseñaron a preparar sus alimentos juntos, ya la comida no estaría tan caliente ni tan congelada, todos podían comerla. Con esto, los adultos vieron que si era posible vivir en paz y aprendieron la lección de los niños.”*





SelvAmor: “Había una vez un elefante que estaba en la selva bailando sólo y se aburría. Luego fue a buscar amigos para jugar, y cuando encontró a uno le preguntó ¿podemos ser amigos?, él le dijo que sí, y bailaron juntos muy felices. Ellos dos, poco a poco hicieron sus esfuerzos para construir SelvAmor. Los animales acuáticos se hicieron amigos de los animales terrestres, ellos los invitaban y les decía ¡Ey, amigo, vamos para el agua un ratico, yo te enseño a nadar!, y los de tierra les decían a los del agua también ¡amigo, sal y te enseño a bailar y saltar en la tierra! Todos los animales se comportan bien, se respetaban y tenían mucho amor. En SelvAmor no había animales capturados, todos estaban libres, sólo se preocupaban por jugar y amar y amar todo el tiempo”



Tierra De-Mente: “Había una vez una tierra muy lejana que tenía muchas cosas mágicas. Hace mucho, mucho tiempo pasó una guerra y en esa guerra, las arenas mágicas se hicieron personas de arena para defender su tierra. Después ellos pensaron ¿Vamos a construir un mundo? que sea alegría, felicidad, amor, sin guerras, y al final si lo construyeron. Nadie peleaba, todos se querían y vivían bien por agradecimiento a su reino, las arenas mágicas se pusieron muy orgullosas por tan bien cuidado que todos tenían el hogar, así que ellas se revolviéron y aún más bonitas se ponían al combinar sus colores para hacer felices a todos.”





Finalizando así nuestro proceso de investigación y quedando muy satisfechas por la participación de todas las niñas y los niños en las creaciones de las obras y relatos de cada uno de sus universos.

Anexo 2. Planeaciones de las experiencias.

PLANEACIÓN 1		
	Objetivo del encuentro:	Nombre del encuentro:
	Generar un primer acercamiento a las niñas y los niños del grado transición de la Institución Educativa San José de las Cuchillas, sede El Carmín.	¿Cómo me conoce el mundo?
Momentos	Descripción	Materiales
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer a alguien.	Canción: Saludar las manos Canción de los nombres (Fernando)
Experiencia previa	Asignaremos una paleta con una determinada forma y gesto a cada una de las niñas y los niños. Con la que se tendrán luego que representar.	Paletas de rostros ya diseñadas por nosotras.
Construcción grupal	Construimos unas paletas con emoticones personalizados: para esto les daremos a las niñas y los niños la oportunidad de	Hojas iris, marcadores, pegante,

	elegir entre varias plantillas en blanco, sin gestos o elementos para que ellas y ellos puedan crearlas como se quieran representar.	tijeras, resorte, palitos de paleta.
Compartir de la experiencia	Luego de las puestas en escena, volveremos al conversatorio sobre las diversas maneras de expresarnos y comunicarnos: la voz, los gestos, el cuerpo, entre otras formas, y la aceptación que como compañeras y compañeros debemos tener antes ellas.	
Ritual de cierre	Para finalizar ponemos a disposición de las niñas y los niños hojas de papel donde deben responder. ¿Cómo se sintieron durante la actividad? lo pueden realizar de la manera que más les guste.	Hojas de papel Marcadores Colores

PLANEACIÓN 2

<u>PLANEACIÓN 2</u>		
	<u>Objetivo del encuentro:</u> 1. Introducir el tema de las Artes de Acción en la escuela. 2. Observar y comparar: acciones espontáneas y acciones mediadas.	<u>Nombre del encuentro:</u> Nombre del corredor
<u>Momentos</u>	<u>Descripción</u>	<u>Materiales</u>
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer a alguien. En este espacio, dispondremos un tiempo para preguntarle a las niñas y los niños cuál es su manera favorita de ser saludados.	Canción: Hola ¿Qué tal?
Experiencia previa	Iniciaremos esta experiencia dando a las niñas y a los niños un repaso de las nociones básica de espacialidad y direccionalidad, luego les indicaremos que en una hoja de block realicen un dibujo con ciertas especificaciones, motivándolos a mantener los ojos cerrados con unas vendas puestas e ir escuchando las instrucciones de trazos, formas, ubicaciones y tamaños, con el objetivo de encontrar el mismo producto o similar en todos los dibujos.	Hojas de block Colores Lápices Marcadores

Construcción grupal	<p>Luego en forma de telón se unen todos los dibujos realizados por las niñas y los niños (para formar progresivamente una instalación), en este momento, empezaremos a introducir los conceptos de Artes de Acción.</p> <p>Y en otro lugar dispondremos de un espacio grande que estará lleno de papel periódico a forma de lienzo donde dejaremos que todas las niñas y los niños pinten libremente y utilicen los materiales que ellos deseen, sin ningún tipo de instrucciones, permitiendo la libre creación y participación en torno a las actitudes autónomas, combinando como base las letras e imágenes de fondo del periódico y las formas que agreguen las niñas y los niños.</p>	Periódico Pinturas Marcadores Colores Crayolas
Compartir de la experiencia	<p>Luego haremos un recorrido de museo donde todos puedan observar las creaciones de sus compañeros y la creación colectiva e intentaremos darle un nombre a este corredor, según lo que inspire (nosotras podemos generar ejemplos para movilizar la experiencia: el corredor de los dibujos vivos, cuando los dibujos hablar, el jardín. Dar un nombre que tenga pocas palabras o muchas. Dar un alma a los dibujos), según lo que las niñas y los niños puedan percibir (ejemplo: una selva, una escuela, una alfombra roja...). Este será un ejercicio inicial de autonomía al tener en cuenta las propuestas de las y los estudiantes.</p> <p>Y como ejercicio final pretendemos que entre todos se construya una historia de acuerdo al nombre y el contexto que hayamos creado o hagamos un desfile tratando de representar un elemento del entorno (ejemplo: un animal, una profesora, un cantante).</p>	
Ritual de cierre	<p>Para finalizar ponemos a disposición de las niñas y los niños hojas de papel donde deben responder.</p> <p>¿Qué fue lo que más les gusto y por qué? lo pueden realizar de la manera que más les guste.</p> <p>Las practicantes escriben lo que les dicen oralmente para estimular la lectura.</p>	Hojas de papel Marcadores Colores
<p>Compromiso para las niñas y los niños: en la próxima sesión, traer a la escuela su objeto favorito de la casa.</p>		

PLANEACIÓN 3		
Fecha:	Objetivo del encuentro:	

	Conocer los principios y los elementos de un Performance (improvisación, participación del público) a través de la presentación	Nombre del encuentro: Presento y represento mi objeto
Momentos	Descripción	Materiales
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio.	Canción: Hola ¿cómo estás?
Experiencia previa	Primero, formamos un círculo de objetos en el centro del salón y nos sentaremos a su alrededor. Luego, todos los estudiantes y las maestras saldremos al centro del aula en orden y tomaremos nuestro objeto, en una corta frase se deberá contar al grupo “¿por qué es importante este objeto para mí?”.	Objetos traídos por cada integrante del grupo
Construcción grupal	Cuando el círculo de objetos esté completo nuevamente, realizaremos una dinámica para intercambiar los objetos, motivando además a las niñas y los niños a prestar y compartir sus objetos, en los que, al ritmo de una canción, los iremos pasando de derecha a izquierda o en sentidos contrarios hasta combinar los objetos y estos se dispondrán en el aula justa al frente de cada uno de los participantes. Pediremos voluntarios para iniciar o elegiremos al azar a alguien, para que así, cada uno de nosotros salga y en la mitad del círculo realice una acción que se pueda asociar a al objeto ajeno que nos correspondió durante 20-30 segundos, luego de hacer una breve interpretación y darle otro uso o significado distinto a través de la expresión corporal, tomará el objeto y los dispondremos nuevamente en el círculo.	
Compartir de la experiencia	Cada estudiante debe esculpir en plastilina o arcilla cuál elemento fue más significativo para ellos ¿el propio o el elegido? Conversaremos acerca de la experiencia.	Arcilla Plastilina
Ritual de cierre	Para finalizar ponemos a disposición de las niñas y los niños hojas de papel donde deben responder. ¿Qué fue lo que más les gusto y por qué? Dibujando lo pueden realizar de la manera que más les guste.	Hojas de papel Marcadores Colores

PLANEACIÓN 4

	Objetivo del encuentro:	Nombre del encuentro:
--	--------------------------------	------------------------------

	Acercar a las niñas y a los niños del Centro Educativo José Gregorio Hernández, al concepto de las Artes de Acción y en específico al Land Art.	Nuevo inicio
Momentos	Descripción	Materiales
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer a alguien.	Canción: Yupi ya, yupi ye
Experiencia previa	Para dar inicio a la experiencia se les pregunta a las niñas y a los niños si conocen sobre el término Land Art, la introducción al trabajo se hizo por medio de un video y una muestra inicial de obras de Robert Smithson, Andy Goldsworthy, Richard Shilling y Nils. Para contextualizarlos con una de las corrientes de las Artes de Acción Land Art, con la que seguiremos trabajando. A partir de lo anterior se invita a que los niños expresen las vivencias que han tenido en relación con las artes.	Obras Land Art de artistas, Robert Smithson, Andy Goldsworthy, Richard Shilling y Nils
Construcción grupal	Construcción de un mapa mental con todas las niñas y los niños del grado segundo, sobre el concepto Land Art de acuerdo al video y las obras observadas para analizar lo comprendido.	Papel bond Marcadores Mapa mental
Compartir de la experiencia	Al terminar la construcción del mapa mental las maestras con todas las niñas y los niños comparten, como quedo la construcción final y se observa si fue claro comprender sobre estar arte de acción.	
Ritual de cierre	Recorrido por la institución para observar qué elementos de la naturaleza tienen a su disposición para hacer construcciones Land Art.	

PLANEACIÓN 5

	<u>Objetivo del encuentro:</u> Introducir la creación del LandArt mediante la intervención de elementos de la naturaleza y materiales convencionales.	<u>Nombre del encuentro:</u>
--	---	-------------------------------------

		De piedras y sueños
<u>Momentos</u>	<u>Descripción</u>	<u>Materiales</u>
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer a alguien.	<u>Canción:</u> Mis deditos.
Experiencia previa	Con las piedras que cada una de las niñas y los niños trajo para realizar la actividad, se hace un conversatorio y se les hace las siguientes preguntas: ¿Dónde podemos encontrar piedras? ¿Qué formas tienen las piedras que cada uno trajo? ¿Por qué eligió esa piedra?	Conversatorio.
Construcción grupal	Conformar equipos, para poder utilizar los materiales de acuerdo a la elección de sus gustos. Plasmear arte en cada una de sus piedras, eligiendo el color y la manera de pintar para la construcción final.	Piedras Vinilos Pinceles Cartón
Compartir de la experiencia	Presentar a sus compañeros su obra final Land Art, y contar, cuál fue la motivación para utilizar los colores, y la forma en pintar su obra.	
Ritual de cierre	Elegir un lugar para poder conservar la obra realizada.	

PLANEACIÓN 6

	<u>Objetivo del encuentro:</u>	<u>Nombre del encuentro:</u>
	Construcción individual de un boceto inspirado en el Land Art.	Creación del boceto
<u>Momentos</u>	<u>Descripción</u>	<u>Materiales</u>
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio.	<u>Canción:</u> El baile del sapito.

	Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer a alguien.	
Experiencia previa	Se le explica que es boceto y para qué sirve, luego se les indica a las niñas y a los niños que deben hacer un boceto	
Construcción grupal	Después de realizados los bocetos se les indicará a las niñas y a los niños que entre todo el grupo se va a elegir el boceto que más le llamó la atención para luego plasmarlo en una obra Land Art con todos los participantes.	Hojas Lápiz Borrador
Compartir de la experiencia	Cada una de las niñas y los niños presentará el boceto realizado y explicará con qué materiales quieren que se construya la obra final.	
Ritual de cierre	Observar cada uno de los bocetos realizados, y luego seleccionar el boceto que más les llamó la atención.	

PLANEACIÓN 7

<u>PLANEACIÓN 7</u>		
	<u>Objetivo del encuentro:</u> Introducir la creación del LandArt mediante la intervención de elementos de la naturaleza y materiales convencionales.	<u>Nombre del encuentro:</u> Como peces en un corazón.
<u>Momentos</u>	<u>Descripción</u>	<u>Materiales</u>
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer a alguien.	<u>Canción:</u> El baile del movimiento.
Experiencia previa	Se dispone arena de colores en el aula para crear Land Art, por lo que se les indica que para hacer una construcción final debemos hacer bocetos para luego plasmar la obra.	Arena de colores. Hojas de block Lápiz Colores Borrador
Construcción grupal	Después de que todos hayan realizado sus creaciones en los bocetos, nos disponemos a observar los dibujos de todas y todos, luego hacer una votación para elegir democráticamente el que más les gusto a todos.	Arena de colores Tablón de madera

	Después se les indica que entre todos se va a hacer la construcción del que seleccionaron todos deben estar atentas a como está en el boceto para lograr la obra final.	
Compartir de la experiencia	Al terminar la obra final, construida por todas las niñas y los niños, debemos poner un nombre a la obra final, escuchando las ideas y comentarios de todos.	
Ritual de cierre	Preguntarles qué sensaciones sintieron al momento de las creaciones de bocetos, al elegir la obra final y al momento de todos construir. ¿Cómo les pareció la obra final, qué sensaciones y emociones sintieron cuando cada uno hacía su aporte y cuando la finalizaron ? Tomar fotografía de la obra final para quedar en nuestro recuerdo.	Cámara de celular.

<u>PLANEACIÓN 8</u>		
	Objetivo del encuentro: Plantear posibles creaciones LandArt	Nombre del encuentro: ¿Y si nos pensamos un universo?
Momentos	Descripción	Materiales
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer.	Canción: Súbete al tren de la alegría.
Experiencia previa	Recordamos las consignas anteriores realizadas en mapas mentales para aclarar las propuestas por cada uno de los universos planteados.	Mapas mentales.
Construcción grupal	En la construcción grupal, debemos reunir los grupos de trabajo por cada universo. Realizamos fichas aclarando los elementos a realizar por cada equipo y disponemos de los materiales a intervenir para crear lo que previamente se propuso: personajes, elementos del ambiente.	
Compartir de la experiencia	Cada grupo presentará su universo y los personajes y elementos que crearon.	

Ritual de cierre	Para finalizar ponemos a disposición de las niñas y los niños hojas de papel donde deben responder. ¿Cómo se sintieron durante la actividad? lo pueden realizar de la manera que más les guste.	
------------------	---	--

<u>PLANEACIÓN 9</u>		
<u>Fecha:</u>	<u>Objetivo del encuentro:</u>	<u>Nombre del encuentro:</u>
<u>Momentos</u>	<u>Descripción</u>	<u>Materiales</u>
	Desarrollar las consignas planteadas en la creación de universos LandArt: Gatoland, Mundo Helado, Selva amor, Tierra de mente.	Así se construyen los sueños
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer.	Canción: Juan Paco Pedro de la mar.
Experiencia previa	Se reúnen en los grupos de trabajo colaborativos, para iniciar la construcción de los elementos y personajes de cada uno de los universos, utilizando los materiales correspondientes.	
Construcción grupal	Después de tener lista las creaciones lo comparten con todos los compañeros de cada uno de los universos, para así conocer el trabajo de todos.	
Compartir de la experiencia	Escuchar y conocer las ideas de los otros compañeros.	
Ritual de cierre	Para finalizar ponemos a disposición de las niñas y los niños hojas de papel donde deben responder. ¿Qué fue lo que más les gustó y por qué? lo pueden realizar de la manera que más les guste.	Hojas de papel Lapicero

<u>PLANEACIÓN 10</u>		
	<u>Objetivo del encuentro:</u>	<u>Nombre del encuentro:</u>
	Desarrollar las consignas planteadas en la creación de universos LandArt: Gatoland, Mundo Helado, Selva amor, Tierra de mente.	

		Construcción Universos Land Art
<u>Momentos</u>	<u>Descripción</u>	<u>Materiales</u>
Ritual de acogida	Se inicia la experiencia con una ronda de saludo en la que a través de la oralidad y la conversación nos pondremos en el contexto de las niñas y los niños. Continuaremos con una canción que sea elegida por las y los estudiantes, y una llevada por nosotras, con el fin de enriquecer el repertorio. Disponemos de un espacio de agradecimiento en el que las niñas y los niños mencionen al menos un elemento por el cual agradecer.	Canción: Soy una taza.
Experiencia previa	Construir con el equipo colaborativo cada uno de las obras finales de Land Art, los universos (Gatoland, Mundo Helado, Selva amor, Tierra de mente). Siendo autónomos al compartir las ideas con sus compañeros de equipo de trabajo, pero también haciendo un trabajo en equipo recopilando todas las ideas y comentarios de sus compañeros para plasmarlas en cada uno de sus universos.	Tierra de colores Arena Hierba Palitos Plastilina Cd Piedras Chaquiras Hojas de árboles
Construcción grupal	Terminación de la obra final universos Land Art, construcción de una historia con relación a sus mundos. Siendo autónomos al compartir las ideas con sus compañeros de equipo de trabajo, pero también haciendo un trabajo en equipo recopilando todas las ideas y comentarios de sus compañeros para plasmarlas en la historia.	Hojas Lapiceros
Compartir de la experiencia	Construcción de la historia y universos Land Art con cada uno de sus equipos.	
Ritual de cierre	Exponer los universos Land Art, y las historias con todos los compañeros del grupo.	