

El arte en la educación inicial



El arte en la educación inicial

COORDINACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA SERIE

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo
Claudia Milena Gómez Díaz

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Marina Camargo
Yolanda Reyes
Doris Andrea Suárez

EDICIÓN, DISEÑO Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Rey Naranjo Editores

ILUSTRACIÓN

Verónica Chaves

BOGOTÁ, COLOMBIA

2014

ISBN 978-958-691-628-8

Esta serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoma elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, desarrolla lo expuesto en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor. La reproducción total debe ser autorizada por el Ministerio de Educación Nacional

La versión digital de este documento se encuentra en www.mineduccion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 “Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

Gina Parody d'Echeona

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministro

Luis E. García de Brigard

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Directora

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Claudia Milena Gómez Díaz

EQUIPO TÉCNICO

Profesionales especializados

Doris Andrea Suárez Pérez

Hellen Maldonado Pinzón

**ESPECIALISTAS QUE ELABORARON EL DOCUMENTO
BASE PARA ESTA ORIENTACIÓN**

Marcela Trisancho Mantilla

María del Sol Peralta Vasco

RETROALIMENTACIÓN AL DOCUMENTO:

**COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA
COORDINADORA**

Constanza Liliana Alarcón Párraga

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia

María Consuelo Gaitán Clavijo

MINISTERIO DE CULTURA

Dirección de Artes - Primera Infancia · Profesional

Yohanna Milena Flórez

ESPECIALISTAS QUE APORTARON AL DOCUMENTO:

Adriana Carolina Molano · Adriana Lucía Castro

Ana Beatriz Cárdenas · Angélica María Vera

Carmenza Botero · Carolina Turriago

Claudia Milena Gómez · Doris Andrea Suárez

Hellen Maldonado · Irene Vasco · Marina Camargo

Marta Combariza · Martha Iannini

Mónica Romero · Nidia Esperanza Buitrago

Paula Ríos · Sara Elena Mestre

Yolanda Reyes

Tabla de contenido

El arte en la educación inicial.....	13
Los lenguajes artísticos.....	14
La expresión dramática	16
Recorridos de posibilidades para crecer con la expresión dramática	18
La expresión musical.....	23
Recorridos de posibilidades para crecer con la expresión musical	31
Las artes plásticas y visuales	38
Recorridos de posibilidades para crecer con la expresión visual y plástica.....	45
Crecer como público a través de las expresiones artísticas	54
Bibliografía	58

Carta de la ministra

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. [...] Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños. Colombia al filo de la oportunidad.

Gabriel García Márquez

Para construir un país con paz, equidad y mejor educado para todas y todos los colombianos, el gobierno nacional ha avanzado en su compromiso por garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia, a partir del reconocimiento de sus singularidades y de los espacios en los que transcurren sus vidas y las de sus familias, particularmente en el entorno educativo al ser allí donde se gestan las oportunidades de transformación para la sociedad.

En respuesta a los acuerdos establecidos en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia -De Cero a Siempre- y para lograr posicionar a Colombia como el país más educado de Latinoamérica en el 2025, durante el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, el Ministerio de Educación Nacional asume el compromiso de asegurar una educación inicial de calidad.

Desde el 2010, el Ministerio de Educación Nacional ha participado y se ha comprometido con el trabajo intersectorial para la construcción e implementación de una política pública de atención integral a la primera infancia con la estrategia "De Cero a Siempre". El horizonte de sentido de esta apuesta se construye en un enfoque de derechos, bajo los principios de equidad y atención diferencial.

La educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia que se constituye como una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para el desarrollo sostenible del país y es el primer eslabón para fortalecer la calidad del sistema educativo colombiano.

Como respuesta al compromiso del Ministerio de Educación Nacional de orientar la política educativa, entregamos al país la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial en el marco de la atención integral de manera pertinente, oportuna y con calidad, a través de estos referentes técnicos.

La construcción de este lineamiento es el producto de múltiples ejercicios participativos, donde las diferentes regiones del país y los diversos actores retroalimentaron los documentos que presentamos.

Los doce referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral que conforman esta colección, se agrupan de la siguiente manera:

- La serie de orientaciones pedagógicas está compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.
- La serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.
- Por último, encontramos el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Estos documentos y guías se convierten en herramientas fundamentales para promover la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición de las maestras, maestros, agentes educativos y de todas las personas que participan en los procesos de atención integral a la primera infancia, para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, con el fin de generar una movilización social que fortalezca la educación inicial que brindamos a nuestras niñas y niños desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria.

Para materializar esta apuesta, son ustedes desde su conocimiento y experiencia quienes dan sentido a estos referentes en el trabajo que a diario realizan con nuestras niñas y niños en primera infancia.

Ellas y ellos son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover las condiciones para que crezcan en entornos educativos donde sean reconocidos como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos, donde podamos garantizar que todos y todas tengan condiciones equitativas desde el inicio de su vida para su desarrollo integral.

Es también la oportunidad de contribuir, desde la acción educativa, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural.

Por ello, invito al país para que se la juegue por la consolidación de una educación inicial de calidad para las niñas y niños en primera infancia a través de la implementación y apropiación de este conjunto de orientaciones.

Gina Parody d'Echeona

Ministra de Educación Nacional

Introducción

Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país.

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho imposterizable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la cual se viene impulsando un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

Este proceso de construcción de la línea técnica tomó como referencia el reconocimiento de aquellos aspectos que han configurado la educación de las niñas y los niños a lo largo de la historia, las experiencias de las maestras, maestros, madres comunitarias y demás agentes educativos que han aportado en la formación inicial de los ciudadanos colombianos, las apuestas de las entidades territoriales y de los grupos étnicos, así como los aportes de las investigaciones que se han adelantado desde las organizaciones académicas.

Con el propósito de construir un consenso sobre el sentido de la educación inicial se adelantó en todo el país un proceso de discusión del documento base que esbozaba el enfoque y las apuestas en términos del trabajo pedagógico. En este proceso participaron más de cuatro mil personas, actores clave vinculados a la educación inicial y de otros sectores con quienes se realizaron conversatorios y debates presenciales y virtuales en los que se retroalimentó el documento. Estos ejercicios de participación también impulsaron iniciativas de algunas entidades territoriales y de instituciones de educación superior que organizaron escenarios de discusión que aportaron a toda esta construcción conjunta.

En este marco se define la educación inicial como derecho imposterizable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del

reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Asumir la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida, razón por la cual las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, además de los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, los comportamientos, las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos, principalmente. Mientras la educación preescolar, básica y media organiza su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia.

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad.

En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer

y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático.

Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida. Las experiencias pedagógicas que se propician en la educación inicial se caracterizan por ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.

Por todo lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional presenta su línea técnica de educación inicial de calidad en el marco de la atención integral a través de una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.

Estos referentes técnicos se encuentran integrados por seis documentos que abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo.

El conjunto de materiales está a disposición de todas las personas que trabajan en la educación inicial para que sean contextualizados, apropiados y dotados de sentido desde la experiencia propia y el saber que se ha construido en la interacción que a diario tienen con las niñas y los niños. La intención fundamental es inspirar a las maestras, maestros y agentes educativos para que hagan de la educación inicial un escenario en el que los niñas y los niños jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren, sueñen y se expresen con diferentes lenguajes; en otras palabras, que se les permita vivir su primera infancia.

En particular, este documento tiene como propósito ampliar el marco de comprensión en torno al arte como una oportunidad de valorar, conocer y apropiarse de las tradiciones y expresiones ancestrales que caracterizan a cada territorio y comunidad. Asimismo, esta orientación invita a las maestras, a los maestros y a los agentes educativos a que promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás expresiones artísticas, para que las niñas y los niños canten y se muevan al compás de los múltiples ritmos musicales, vibren con los colores, exploren diferentes materiales, representen y expresen con todo el cuerpo su sentir, ser, ideas, deseos, intereses y emociones.





El arte en la educación inicial

Por naturaleza, el ser humano es creador y para poder comunicar y expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos recurre a una diversidad de lenguajes que emplean diferentes símbolos y códigos que representan, organizan y agrupan significados y significantes: notaciones musicales, paleta de colores y alfabetos, entre muchos otros más. A través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido.

El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. De esta manera, el arte, desde el inicio de la vida, permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia.

Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético. Al enseñar canciones para que las niñas y los niños se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas y tangibles que se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia.

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

Por esto la educación inicial se propone favorecer este contacto a través de acciones en las que se fomente el juego dramático, el acceso a una gran variedad literaria, el contacto con diversos ritmos y melodías y la expresión visual y plástica, así como a la participación de las niñas y los niños en los espacios culturales, de forma tal que *el arte en la primera infancia se convierta en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral.*

Los lenguajes artísticos

Los lenguajes artísticos hacen parte activa de la vida cotidiana de toda persona; particularmente, en la vida de las niñas y los niños de primera infancia, estos lenguajes se constituyen en algunas de las formas en que crean, expresan, comunican y representan su realidad. Para el caso de este documento, cuando se habla de lenguajes artísticos se hace referencia al juego dramático, a la expresión musical, visual y plástica principalmente; sin embargo, existen muchas otras más por explorar en la educación inicial.

Acompañar a las niñas y a los niños a descubrir el mundo y a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades constituye entonces una oportunidad para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su visión propia del mundo. Tita Maya expresa que:

El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información (2007: 14).

La manera como se expresan las niñas y los niños a través de los lenguajes artísticos se va transformando a medida que van creciendo. Parte de la experiencia sensorial para, posteriormente, integrar distintas expresiones y convertirse en escenario de encuentro con los diversos lenguajes. En ocasiones es difícil discriminar entre una experiencia musical y expresión corporal, puesto que las niñas y los niños entrelazan cuerpo, ritmo y canto, entre otras expresiones. La aproximación a las distintas clases de lenguajes artísticos dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias que se les brinde. Gardner comenta que:

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto (2005: 177).

Reconocer la integralidad de los lenguajes artísticos permite dotarlos de un sentido mayor en la educación inicial, en tanto no se trata de la enseñanza de disciplinas, sino de posibilitar la exploración y expresión de las niñas y los niños a través de diferentes lenguajes. Es una oportunidad para descubrir que a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes se va representando la vida, a la vez que se van potenciando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles.



Particularmente, el desarrollo del sentido estético se va dando de manera progresiva, unida al disfrute de la vida misma. Cuando un papá viste a su bebé y le dice “te voy a poner bonito”, transmite ideas acerca de lo bello y armónico. Al combinarse la intimidad del momento con la cadencia de la voz y el ambiente se van creando también asociaciones con lo estético, con lo que se percibe por medio de los sentidos: con lo que toca el corazón y permanece en él.

En las interacciones que los adultos establecen con las niñas y los niños se van fijando improntas o marcas asociadas a patrones estéticos heredados culturalmente, al interiorizar ideas como “qué feo que esta el día” o “qué bonita que está la tarde”, por lo cual resulta vital revisar las maneras en las que los adultos se dirigen a las niñas y a los niños. El arte no solo incluye lo bonito, también lleva a apreciar diferentes formas de expresión y a comprender la amplia gama de sensaciones que estas posibilitan.

La estética se relaciona con las diferentes maneras en las que se percibe, se organizan los ambientes y espacios y se determina la propia sensibilidad. A su vez, esto lleva a cada persona a definir su gusto estético, mientras los grupos sociales llegan a establecer una serie de tendencias o acuerdos entre los que se cuentan los cánones estéticos o modelos de belleza. Por lo tanto, se hace evidente cómo la estética se refleja en los rituales de la vida cotidiana: como arreglar un florero, disfrutar una película, tender la cama o peinarse, entre otras.

A continuación se abordarán de manera detallada tres lenguajes artísticos en un orden asociado a la cercanía que estos tienen con el cuerpo y con la manera en la que bebés, niñas y niños se van acercando y apropiándose de ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, en primer lugar aparece el juego dramático, seguido de la expresión musical y por último se encuentra la expresión visual y plástica. También se expondrán algunas sugerencias que buscan inspirar y enriquecer el trabajo pedagógico de las maestras, los maestros y los agentes educativos de acuerdo con las características de las niñas y los niños. En una orientación aparte se tratará, de manera extensa, la literatura.

La expresión dramática

A diario se viven sucesos que generan sensaciones, movilizan y conmueven. La caída del helado que un niño está a punto de llevarse a la boca, fácilmente representa una tragedia para el protagonista del evento. Por el contrario, acciones cotidianas como una niña recibiendo un amoroso beso y abrazo de bienvenida por parte de su maestro puede marcar el inicio de un día maravilloso. Una sonrisa, una palabra acentuada, tensionar los hombros o un gesto con las manos también son otras formas de expresar un estado anímico y unos sentimientos.

Las palabras “drama” y “teatro” vienen del idioma griego y quieren decir “hacer” o “actuar”, práctica que las niñas y los niños realizan por naturaleza de manera espontánea como parte de su proceso de autoconocimiento y juego cotidiano. Estos son los primeros acercamientos a la expresión dramática, donde no solo se enuncian deseos y emociones, sino que también se establece comunicación con el otro a través de gestos, de la voz y de movimientos corporales, entre otros. Para el caso de la educación inicial esta se hace presente a través del juego dramático que realizan las niñas y los niños, el goce y el deseo de ser bomberos, hadas, brujas, princesas o dinosaurios hacen que esta representación simbólica sea para ellas y ellos un juego “serio” para convencer al otro de su realidad.

Para jugar al “como si yo fuera” o jugar a “actuar” o a “dramatizar” se necesita compromiso, dedicación y concentración, tanto del actor como del espectador. De esta manera, la expresión dramática propone dos caminos diferentes: el primero, que conduce a una experiencia personal, y el segundo, que invita a la participación y al diálogo colectivo.



Desde el punto de vista individual, las niñas y los niños interpretan y simbolizan su realidad, así como dejan entrever sus experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones. Esto también les lleva a reconocer sus propios gustos, emociones, ideas y deseos, además de ampliar sus posibilidades de comunicación y expresión. Es decir, se nutren del mundo exterior para despertar su sensibilidad y construir su propio mundo interior.

Mantener el interés del otro en el juego dramático también exige atención y concentración de las dos partes. Frases como “no soy una mariposa, soy un pájaro” o “así no es un perro, es así”, en el que no hay un acuerdo sobre lo que se aprecia y el mensaje que se quiere transmitir, deben ser tomadas como nuevos caminos para crear y no como “errores” de representación, pues cada niña o niño tiene su manera de simbolizar y recrear un personaje, una situación, un objeto o un sonido, entre otros.

Así, los primeros años de vida son esenciales para permitir el placer por explorar y proponer desde la imaginación, invención y creación, más que para realizar montajes u obras de teatro como tal. Saber que una conversación espontánea ya tiene elementos teatrales puede ser un punto de partida para comprender que la expresión dramática está presente en el diario vivir de cada uno; solo basta con escuchar a dos adultos contando una anécdota para comprenderlo. Así mismo, las niñas y los niños quieren serlo “todo” y lo logran a través de acciones tan sencillas como hacer gestos, bailar como, hablar como y ser como. Dice Barret (1979: 1):

Como su etimología indica, la expresión dramática es una pedagogía de la acción. Considerando el ser humano a la vez como sujeto y objeto de su propia búsqueda, la expresión dramática responde a los dos polos más importantes de su existencia: la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro. En este sentido, la expresión dramática pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana. Pedagogía viva y en movimiento, ella ocupa en la escuela un lugar específico, reemplazando el saber y el saber-hacer por el saber-ser. Así el alumno aprende de sí mismo y realiza con los demás el aprendizaje de la vida.

Entonces, el juego dramático en la educación inicial incluye el disfrute de experiencias teatrales, títeres, sombras chinescas y circo, entre otras. Esto involucra la expresión corporal, musical, visual y plástica. Al tratarse de propuestas de *hacer* desde la interpretación, lo mejor es despertar los cinco sentidos de las niñas y los niños para lograr un proceso enriquecido y dinámico.

Jugar a ser animales de la selva, caminando y haciendo los gestos y sonidos correspondientes; invitarlos a hacer consciencia de su respiración, entrar en contacto con el otro y sentir el latido del corazón mientras el aire entra y sale del cuerpo, caminar y escuchar el entorno en silencio, con el bebé entre los brazos, fortalece la consciencia corporal; proponer juegos de roles para crear un ambiente divertido y alegre ayuda a promover su espontaneidad y son experiencias que los disponen a entrar en contacto con la experiencia dramática.



También es fundamental plantear experiencias de expresión corporal, gestual, de danza o de mímica para que niñas y niños descubran nuevas posibilidades de movimiento. Promover situaciones en las que puedan expresar sus emociones utilizando gestos en vez de palabras para ver cómo se transforma el cuerpo según los sentimientos y circunstancias ayuda a la consciencia corporal y a la relación con los otros: sentir miedo, sorpresa, alegría, tristeza, etc.

La expresión dramática aborda el camino de la improvisación, en la que niñas y niños naturalmente responden a las diferentes situaciones propuestas. Lo esencial es que se dejen llevar por lo que una palabra, una melodía o una situación les hagan sentir, reemplazando la razón por la emoción y expresión pura. Esto, sin duda, les llevará a crear y a dejar volar su imaginación. Lo inesperado también los acercará el lenguaje del humor, al vivenciar y observar situaciones graciosas.

A medida que niñas y niños crecen y sus capacidades comunicativas y corporales se desarrollan, se pueden proponer experiencias en las que se siga una estructura narrativa con un hilo conductor particular y en las que se recreen personajes específicos.

Recorridos de posibilidades para crecer con la expresión dramática

A continuación, algunas sugerencias para promover el disfrute del juego dramático en la educación inicial y propuestas que deben ser contextualizadas de acuerdo con los saberes y las prácticas pedagógicas de los diferentes territorios.

Entre nacer y caminar

Al nacer, los bebés responden de manera instintiva ante la sonoridad de la voz de su madre cuando ella les canta o les habla. Con esta cercanía no solo las familias aprenden a leer las señales del bebé, también ellos aprenden a interpretar la carga comunicativa de los movimientos, gestos y palabras del adulto que los acoge. Los bebés se tranquilizan al escuchar una canción pausada, así como aprenden a interpretar cuándo el adulto está angustiado o relajado. La carga emotiva y sonora de las voces, los sonsonetes, fraseos, alteraciones, inflexiones, pausas y alturas que se utilizan para transmitir un mensaje son infinitas y se suman tanto a las posibilidades gestuales como a las acciones corporales.

Los bebés aprenden a descifrar estos mensajes “ocultos”, desarrollando facultades interpretativas. La musicalidad de las palabras varía según los sentimientos y situaciones particulares, mientras el cuerpo y las expresiones se tensionan o distensionan reflejando lo que sucede en el interior de cada uno. En este diálogo la observación y distinción desde lo sensorial y perceptual es esencial, y es entonces donde las niñas y los niños tienen el primer contacto con el lenguaje dramático.

La tradición oral aporta una gran riqueza en el repertorio de actividades, con juegos como “el gato y el ratón” o “pisingaña, pisingaña”. Los juegos dramáticos se relacionan con lo que las niñas y los niños viven, observan y escuchan, y muchos de estos reflejan las actividades y oficios propios del territorio y de la cultura en el que se ubican.

- Un juego corporal para jugar con las manos de las niñas y los niños:

Pisingaña, pisingaña,
Jugaremos a la araña.

—¿Con qué mano?

—Con la cortada.

—¿Quién la cortó?

—El hacha.

—¿Dónde está el hacha?

—Cortando la leña.

—¿Dónde está la leña?

—Cocinando la sopa.

—¿Dónde está la sopa?

—Se la tomó la gallina.

—¿Dónde está la gallina?

—Poniendo el huevo.

—¿Dónde está el huevo?

—Se lo comió el padre.

—¿Dónde está el padre?

—Se fue a dar misa.

—¿Qué se hizo la misa?

—Se hizo ceniza.

—¿Qué se hizo la ceniza?

—Se fue a la puerta de San Miguel.

—¿Qué se hizo San miguel?

—Se fue a tomar sopitas de miel.

Por su parte, los títeres de dedo o de toda la mano que personifican diferentes animales, personas o cosas generan varias interacciones; simular sus sonidos y animarlos son experiencias en las que se proyectan emociones y se brinda libertad de expresión. Es fundamental mantener los materiales en condiciones de higiene para no limitar su exploración, sobre todo con los bebés, que tocan y prueban todo.

También los momentos en el que el bebé es acogido en brazos del adulto son esenciales para establecer vínculos afectivos en los que se proporciona seguridad por medio de constantes diálogos en los que la mirada, el gesto, la palabra y la piel son un puente de comunicación y de unión. Juegos de la tradición oral como “tope, tope tun, ¿dónde está el bebé?”, el esconderse detrás de las manos para causar sorpresa o las sombras chinas más sencillas son los primeros juegos dramáticos que se pueden compartir con el bebé.

Compartir con los más pequeños historias corporales en las cuales surgen diferentes tonalidades de voz, gestos, pausas y evidentemente risas y juegos. Por ejemplo: “cuando vayas a comprar carne, no vayas ni por aquí, ni por aquí y mucho menos por allí...”.



¿Qué juegos o rondas son tradicionales en la región?

El acervo cultural del territorio, nanas, rondas, y juegos tradicionales también ofrecen una variedad de alternativas para poder crear personajes y jugar a “ser como”.

En la conquista de la autonomía

El desplazarse significa independencia, autonomía y una capacidad de expresión corporal mucho mayor. Las niñas y los niños buscan mostrar las cosas que son capaces de hacer sin el apoyo de los adultos y cada vez adquieren mayor seguridad sobre sí mismos, siempre y cuando el ambiente que se les cree les permita sentir que son valorados, escuchados y que pueden tomar decisiones. Generar experiencias en las que las niñas y los niños se expresen libremente, junto con sus pares o de manera individual, permitirá brindarles posibilidades de que sigan construyendo su subjetividad.

La disposición del espacio es fundamental: un espacio en el cual los disfraces, juguetes y telas están al alcance de las niñas y los niños los invita a explorar, a representar. Un espejo que guarde las condiciones de seguridad puede ser una oportunidad para reconocerse y ver cómo con su cara puede realizar diferentes gestos.

Se puede invitar a las niñas y los niños a recrear o adivinar personajes o emociones a través de la mímica, en donde la expresión corporal se despliega. Otra posibilidad es proponer saludos gestuales y corporales, invitando a las niñas y los niños a reemplazar las palabras por el lenguaje corporal.

La animación de objetos es una experiencia a la cual las niñas y los niños dedican bastante tiempo. Por ejemplo, un tarro puede transformarse en un extraterrestre, una caneca en un cohete, una caja de cartón en un carro o en un avión. La invitación es a disponer gran variedad de material para que las niñas y los niños den rienda suelta a su imaginación, para lo cual la maestra, el maestro o el gente educativo tiene un rol importante al seleccionar los materiales, así como al disponerlos en el espacio.

La creación de historias que involucren sucesos emocionantes, animando a niñas y a niños a acentuar voces, gesticular e inventar movimientos asociados a los eventos y a los personajes que intervienen en la historia, es altamente atractivo y cautiva su interés. Integrar las rondas que convoquen a asumir diferentes roles posibilita un acercamiento al acervo y a tradiciones culturales propios de los territorios en los que crecen las niñas y los niños.

La puesta en escena de cortas improvisaciones, en las que niñas y niños asuman roles y mezclen personajes y situaciones. A veces, en sus propias narraciones, sorprenden con actos irreverentes y espontáneos, como por ejemplo: “cuando estaba en el parque un perro...”; “un tigre me atacó y grr...”. Palabras, onomatopeyas, gestos y todo el cuerpo se unen para contar historias o situaciones. Muchas de estas improvisaciones empiezan con un simple “juguemos a que éramos...”.

Los juegos de roles articulan experiencias en las que se crean disfraces y escenografías que convocan a la recreación de situaciones de la vida cotidiana y son una manera de compartir con los otros las formas en que representan la vida.

Experiencias que convoquen el trabajo en grupos pequeños o con todo el colectivo de niñas y niños, en las que conjuntamente planean una puesta en escena y asumen diferentes roles para llevar a cabo su plan: el recrear una historia. La idea es promover diálogos espontáneos, que si bien guardan una secuencia, no tienen un guión predefinido. La participación de las niñas y los niños puede darse de diferentes maneras: a veces no participar como protagonista abre la posibilidad de convertirse en espectador, lo cual resulta una elección posible.

También se vale hacer parte de la realización de la escenografía, de los diseños, de la apuesta musical y de la creación de las historias, ya que estos elementos, al igual que la iluminación, el vestuario y el maquillaje hacen posible que se le de vida al juego dramático. Entonces, resulta viable fomentar las puestas en escena en las que cada quien, de acuerdo con sus preferencias y condiciones, pueda participar, favoreciendo la inclusión, en la medida en la que se proponen juegos y montajes que dialoguen con los intereses de cada niña y cada niño.



La expresión musical

En efecto, la música, medio y herramienta de expresión universal, permite la comunión y la participación: unión con los otros, con el entorno, y participación en la riqueza interior del ser. No existe una forma de expresión musical, sino varias. Todas ellas merecen respeto a condición de que estén ancladas en una raíz cultural real, empezando por las más populares y las más simples, que encierran auténticos tesoros de sensibilidad e invención.

Yehudi Menuhin y Miguel Ángel Estrella

No se necesita ser músico ni un gran intérprete para gozar de la música y hacerla parte de la vida. Tampoco se necesita ser afinados ni virtuosos para recordar una canción y tararearla mientras se completan los quehaceres y los oficios cotidianos. Esto se hace de manera natural e instintiva, pues la música es un salvavidas emocional que resguarda y provee la libertad de expresión. Dice el músico y educador Víctor Wooten (2012: 1):

La música es un lenguaje y tanto la música como el lenguaje verbal, sirven para los mismos propósitos: pueden ser usados para comunicarse con los demás, pueden ser leídos y escritos, pueden hacernos reír o llorar, sirven para hacer pensar o dudar, y con ellos podemos dirigirnos a uno o a varios al tiempo; ambos nos hacen mover. En algunos casos, la música puede ser mejor que la palabra, porque no es necesario que sea entendida para que sea efectiva¹.

Los seres humanos son seres musicales por naturaleza. Se cuenta con un oído que, en óptimas condiciones, comienza a funcionar alrededor del cuarto al sexto mes de gestación; se tiene un ritmo que se manifiesta en el ritmo cardíaco y en el cuerpo (al caminar, respirar, parpadear y en los movimientos voluntarios e involuntarios); además se cuenta con una voz con la que podemos hacer inflexiones vocales o entonar, dándole un sentido a la comunicación.

Todo esto despierta el ser musical de diversas maneras, según el gusto, habilidades y características particulares de cada persona. Unos son más melódicos, otros son más rítmicos, otros tienen mayores habilidades para escuchar, otros para producir o

¹ Wooten, V. (2012). *Música como lenguaje*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=3yRMbH36HRE>.



reproducir melodías, otros para leer un cuento, bailar o jugar a percudir² con el cuerpo. No hay una sola forma o estilo musical, así como tampoco hay una manera “correcta” o “incorrecta” de producir música.

La música se abastece del legado cultural y social de una comunidad, al igual que se alimenta de cada núcleo familiar. También se complementa y enriquece de los otros lenguajes artísticos. Todas las expresiones están sujetas a un origen cultural y a modelos de representación que, a su vez, varían, se mezclan y se transforman al viajar de persona en persona, de generación en generación. Esto se revela en las tradiciones y en el folclor. Las danzas, canciones, juegos de palabras, secuencias rítmicas y demás unen a las comunidades para que estas depositen su confianza en que las plegarias cantadas se harán realidad, los amores y enfermedades sanarán, los bebés se dormirán para poder seguir haciendo los oficios del día; se plasman las dudas, temores y preguntas más profundas e individuales del ser a través de una colectividad que aliviana la carga de estar “solo” en el mundo o de ser “el único” con inquietudes y miedos:

² Percudir significa dar golpes contra algo, en especial, cuando se hace de manera repetida. En música, los instrumentos de percusión son aquellos que producen música al ser sacudidos o golpeados con una baqueta, una maza u otro objeto, o al ser chocados entre sí. Estos instrumentos tal vez sean los más antiguos conocidos. Algunos de los instrumentos de percusión se utilizan para hacer patrones rítmicos, como la batería, los bongós, las claves, las maracas y el güiro, entre otros. Estos mismos no producen notas o alturas identificables o determinadas. El otro grupo de instrumentos de percusión sí producen notas identificables, con alturas determinadas, como la campana, el vibráfono, el xilófono y la marimba, entre otros. Utilizar diferentes partes del cuerpo como las palmas o los pies, entre otros, también es una forma de hacer música percudida. Experimentar con objetos de la naturaleza, como palos o piedras, es una buena idea para crear instrumentos de percusión.

El nacimiento, el amor y la muerte son estadios del ciclo vital de nuestra especie que suelen acompañarse con cantos, en ocasiones en contextos ceremoniales y rituales íntimos [...] por ello los cantos nos ayudan a pasar una vez más por la memoria los caminos personales y colectivos. Seguramente los grupos indígenas existentes en nuestro país antes de la llegada de los europeos también incluyeron tonadas memorables en sus cantos de infancia, unión y separación (Jiménez, 2008: 74).

Cada sociedad tiene su propia representación musical, rítmica y sonora. Se crean instrumentos según la vegetación de cada región, así como existen múltiples voces según la fisonomía y anatomía que caracteriza a cada etnia. Unas voces son agudas y brillantes en algunos lugares. En otras regiones las voces son profundas o guturales. Algunos arrullos son cantados en momentos de duelo, como en el Pacífico. En otras regiones los arrullos son acompañados de palabras o sonsonetes sin sentido, sonsonetes que se repiten sin parar para dormir a los hijos. En comunidades indígenas, como las wayúu, se utiliza una pequeña maraca que viene y va, sin acompañamiento vocal, para conquistar el sueño de los bebés.

Esta misma pluralidad y diversidad a veces divide y aparta debido a las diferentes creencias, ideologías o prácticas. Pero la música es más poderosa que las mismas barreras, es un punto de unión. El rítmico sonar de los tambores, la armonía de varias voces cantando al unísono o una voz de un viejo que cuenta una historia, ya sea en un idioma que entendemos o no, despiertan en nosotros la pasión por escuchar y participar activa o pasivamente. ***La música habita nuestro cuerpo y nos pertenece a todos. Está presente de manera rica y nutrida desde la gestación y en los entornos familiares y educativos.***

Abordar la expresión musical en la educación inicial brinda la posibilidad de transmitir y preservar, a la manera de cada territorio, las usanzas, tradiciones y prácticas que conforman la historia de las comunidades, unidas por un país, posibilitándose entonces la creación de su propia historia.

¿Qué es la música y qué la conforma?

En su libro *El ABC musical*, Carmenza Botero dice: “La música es el arte de combinar sonidos, uno después de otro, o simultáneamente. Así como el escultor trabaja con arcilla o el pintor con un lienzo y óleo, quien hace música trabaja con el sonido” (2009: 6).

Saber de qué está compuesta la música tal vez pueda ser un poco confuso en una etapa inicial. Sin embargo, saber cuáles son las propiedades o cualidades que componen una pieza musical también representa nuevas oportunidades para conocer y abrir caminos inexplorados para acercarse a este lenguaje. Con seguridad, el saber qué es una melodía o una altura no solo podrá multiplicar las ideas para trabajar con las niñas y los niños en los ambientes educativos y familiares, también hará que la música se convierta en un verdadero placer al tener nuevos elementos para escucharla y disfrutarla.

La música se compone de los siguientes elementos:

- **La altura:** es la que permite comprender la diferencia entre sonidos agudos o graves, es decir, entre altos o bajos. Cantar con las niñas y los niños como si fueran gorilas, tigres o leones, pájaros o grillos es una buena experiencia para percibir las alturas.
- **La intensidad:** es la que permite comprender la diferencia entre sonidos fuertes y suaves, es decir, entre duro y pasito. Con actividades como “juguemos en el bosque” se establecen diálogos para jugar con la intensidad de la voz: mientras unos hacen las preguntas en voz muy baja para generar suspenso, los otros responden con fuerza “se está poniendo...”.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

—¿Lobo estás?

—Me estoy poniendo los pantalones.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

—¿Lobo estás?

—Me estoy poniendo la camiseta.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

—¿Lobo estás?

—Me estoy poniendo el saco.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

—¿Lobo estás?

—Me estoy poniendo las medias.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

—¿Lobo estás?

—Me estoy poniendo los zapatos.

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.

¿Lobo estás?

—Estoy buscando las llaves para salir...

- **La duración:** es la que permite diferenciar los sonidos largos de los cortos, es decir, entre rápido y lento. Un juego como “sapo, sapito, sapo, sapo, sapito, azul. Sapo, sapito, sapo, que no sabe ni la u. A, e, i, o, u”, tiene un ritmo con duraciones más cortas, rápidas y juguetonas. A su vez, un arrullo puede tener un ritmo más pausado que ayuda a adormecer a los bebés. Sin embargo, es preciso aclarar que la duración de los sonidos es relativa, pues depende de la intención que se quiera tener.
- **El timbre:** es el que permite comprender auditivamente y ayuda a distinguir qué o quién produce el sonido. Todas las voces y todos los instrumentos tienen un timbre diferente. Ayudarle a las niñas y a los niños a poner en palabras estas diferencias tímbricas enriquece su capacidad auditiva: “La voz de Ana es...”; “Ese tambor suena como...”. Estas propiedades, a su vez, se combinan para producir tres elementos básicos:

- **El ritmo.** Se trata de la distribución de las diferentes duraciones en el tiempo, una después de la otra. Existen tres categorías dentro del concepto de ritmo:
 - **Pulso:** es la regularidad del tiempo. Se puede sentir el propio pulso en el latir del corazón, que viene y que va de manera constante y regular. Las canciones, la poesía, los trabalenguas, entre otros, también tienen un pulso que los acompaña. Las niñas y los niños se asombran al sentir su ritmo cardíaco y al sentir el del compañero. Para percibir estas diferencias, pueden caminar o cantar llevando el pulso de cada uno.
 - **Acento:** es el pulso más acentuado del compás. Se marca el acento cuando se hace especial énfasis en una nota, aumentando la energía, la intensidad o el volumen en esta. Al recitar cortos versos y dejarse llevar por el vaivén de las palabras, el cuerpo siente el acento de manera natural.
 - **Ritmo puro:** es la organización de todas las duraciones que conforman la melodía o el ritmo, en el marco de un pulso y un acento. Una canción, un juego, una rima o un trabalenguas tienen un ritmo puro que está controlado por el latir del pulso y, por lo tanto, del acento.

Ase**rrín**, aserrán,
 los maderos **de** San Juan,
 piden **pan**, no les dan,
 piden queso y les dan hueso,
 piden vino, sí les dan,
 se marean y se van;
 los de roque alfandoque
 con su triqui triqui trac.

Al balancearse de un lado para otro o al palmotear en los finales de las palabras que contienen más fuerza en su final, se percibe el ritmo, el pulso y el acento de manera natural.

Corre que te pico,
 corre que te agarro,
 corre que te lleno
 la cara de barro.

Pepe Piña,
 pica papa,
 pica papa,
 Pepe Piña.

El acento y el ritmo están estrechamente relacionados y están subordinados directamente al pulso, de manera que si se acelera el ritmo, el pulso también lo hace en la debida proporción. Al cantar con las niñas y los niños el ritmo cobra vida de manera natural; al marchar, bailar o caminar llevan el pulso e incluso los acentos de manera instintiva.

- **La melodía.** Se trata de la distribución de sonidos con distintas alturas en el tiempo, uno después del otro. Al cantar una melodía se transita por diferentes alturas, cada una con una duración. De esta manera se produce una melodía que, a su vez, contiene un ritmo. Las canciones contienen melodía y es así como las cantamos o las tarareamos.

La carga afectiva que puede contener una melodía es ilimitada y por eso, al cantar, no solo se emiten sonidos. También se despierta la memoria y los sentimientos. Al cantarles a las niñas y a los niños ellos escuchan, memorizan y guardan estos cantos de manera entrañable. Al crecer, muy posiblemente ellos mismos querrán transmitir las canciones aprendidas durante la infancia al recordar melodías y letras que evoquen aquellos momentos de juego, diversión y afecto donde eran abrazados y acogidos con cariño. Hoy en día algunas de las canciones más recordadas pueden ser:

Pimpón es un muñeco de trapo y de cartón,
se lava la carita con agua y con jabón.
En cuanto las estrellas comienzan a salir,
Pimpón se va a la cama y se acuesta a dormir.
Pimpón dame la mano con un fuerte apretón,
que quiero ser tu amigo, pimpón, pimpón, pimpón.
Pimpón, pimpón, pimpón.

Este compró un huevito,
este lo cocinó,
este le echó la sal,
este lo revolvió
y este pícaro gordinfloncho...
ise lo comió!

Tal vez estas sean algunas de las canciones más recordadas de la tradición oral, generación tras generación. Sin embargo, con certeza, cada región y familia tiene su propia versión. ¿Recuerda usted la suya?

- **La armonía.** Se crea una armonía cuando suenan varias notas o alturas al mismo tiempo, de manera simultánea. Una guitarra, al ser rasgada, produce una armonía. Cuando se oprimen varias teclas del piano al tiempo, se produce una armonía. Varias voces cantando en diferentes alturas, simultáneamente, producen una armonía. A veces podemos sentir que las armonías acercan cierto tipo de música por la sensación placentera que produce, así como a veces podemos sentir que no “entendemos” aquello que suena. Las armonías también hablan de estilos, de épocas, de culturas y de diversas formas de expresión sonora.

La música, compuesta con estos ingredientes, busca transmitir emociones y sentimientos, y es en la interpretación en donde el discurso se completa. Así mismo, se adquiere el gusto por algunos estilos musicales u otros, no solo por lo que se quiere escuchar, sino por lo que se quiere emitir o contar.

El gusto por la música también se adquiere. En la medida en que se amplía el repertorio de las niñas y los niños, también se fortalece su capacidad auditiva y de ejecución. Escuchar y bailar música de diferentes estilos, épocas y diferentes partes del mundo desarrolla sus criterios de selección y los gustos se afinan. Las emisoras populares, los televisores y los computadores hacen parte del mundo sonoro de la cotidianidad y, por lo general, lo que se escucha es música con mensajes inapropiados para las niñas y los niños. Uno de los objetivos de la educación inicial, en relación con la música, es ayudar a enriquecer la sensibilidad infantil con abundante información sonora, diversa y de calidad.

La música acoge y, ante todo, aproxima. Cuando las niñas y los niños se sienten escuchados, comprendidos, respetados y valorados, adquieren la seguridad y confianza que les permite convivir de manera armoniosa y en paz. Las rondas, los juegos colectivos y las danzas, entre otras manifestaciones musicales propias de la infancia, promueven espacios de convivencia en el que todos disfrutan con el cuerpo, la cabeza y el corazón.

El acercamiento a la expresión oral, a la palabra hablada, al juego con el sonido, con el sentido y con el sinsentido por medio de audiciones, canciones, juegos, poemas, trabalenguas y cuentos, entre otras expresiones, acercan de manera amable a las niñas y a los niños a su lengua materna. La mayor riqueza del mundo sonoro al que cada niña o niño es expuesto determina su capacidad para comunicarse, en todo el sentido de la palabra (escuchar, interpretar, producir y dialogar):

Desarrollar la capacidad musical, es decir, la capacidad de pensar en sonidos y de darle significado a su organización, va de la mano del desarrollo de la musicalidad del lenguaje hablado: los dos lenguajes se originan en la capacidad auditiva y se van alimentando a través de la exploración, el juego y la improvisación (Botero, 2008: 57).

El escuchar o producir música genera posibilidades de movimiento, beneficiando así el desarrollo corporal, pues los primeros ritmos se viven desde el cuerpo.

Dice Emilia Puig:

La posibilidad de moverse es una cualidad vital del mundo de los animales. Nuestra vida deviene dentro de unos ritmos. Esos ritmos abarcan desde la pura figura fisiológica (movimientos acompasados del corazón, de la respiración, de la deglución, del parpadeo, etcétera), hasta los movimientos voluntarios y controlados (desde la marcha hasta la escritura). Todos ellos se manifiestan de una forma específica en cada uno de nosotros, según nuestra fisionomía motora que refleja lo que pudiéramos llamar el particular ritmo psíquico de cada uno (1982: 47).

Por otra parte, el hecho de que el sonido se transmita a través de ondas vibrantes permite que en ocasiones sea percibido corporalmente, sin siquiera escucharlo. Por ello, actualmente se habla de educación musical para los sordos y se invita a este público a conciertos para apoyar su formación musical, en la cual las vibraciones y los elementos visuales son fundamentales.

Las diversas estructuras musicales, los juegos, canciones y danzas que se encuentran en el repertorio infantil invitan a vivenciar los ritmos con y desde el cuerpo, desde los movimientos espontáneos, libres y amplios hasta los más organizados, planeados y precisos.

El cuerpo que ha vivenciado el desarrollo rítmico puede también abordar la música desde el plano de la experimentación con instrumentos. Antes de acercarse a un instrumento musical, niñas y niños deben haber vivido y experimentado la música desde la expresión corporal, la danza y el canto, siendo el cuerpo y la voz los primeros instrumentos al alcance. Por otra parte, explorar con los sonidos de objetos cotidianos (el agua, las hojas, unas cucharas, etc.) para ambientar un poema o acompañar una canción con instrumentos musicales son actividades que las niñas y los niños disfrutan.



Recorridos de posibilidades para crecer con la expresión musical

Sugerencias para promover el disfrute de la música en la educación inicial, propuestas que deben ser contextualizadas de acuerdo con los saberes y las prácticas pedagógicas de los diferentes territorios.

Entre nacer y caminar

La sensibilización musical del ser humano comienza en el vientre materno. Desde que el bebé está dentro del útero, capta el mundo que habita. Percibe los sonidos del cuerpo de la madre: el latido del corazón, el sonido del aparato digestivo, el sonido de su respiración. También percibe los sonidos externos (voces, sonidos, música) de manera similar a lo que se escucha cuando se está debajo del agua. Estos sonidos acercan a la madre y al bebé a través de emociones sonoras para convertirse entonces, como lo dice el musicoterapeuta argentino Gabriel Federico, en una caricia para el bebé.

Para posibilitar la experiencia musical desde el vientre materno se sugiere escuchar música, hablarle al bebé, exponerlo a conversaciones con los seres significativos que lo rodean, leerle poemas y presentarle sonidos de instrumentos musicales. Se pueden hacer audiciones de todo tipo de música, pensando en aquella que haga sentir bien a la madre y sacando también un tiempo para el reposo y el silencio. En fin, todo lo que brinda bienestar al entorno particular en el que se gesta el bebé propicia su satisfacción y aporta a su desarrollo.

Los bebés, al nacer, cuentan con la capacidad para responder ante estímulos sonoros como la voz de su madre y, luego de un tiempo, reconocen la voz de otros seres cercanos, ***por lo cual es importante hablarles, cantarles y jugar con las palabras mientras los arrullan.***

La expresión musical en los primeros años de vida consiste, en un alto porcentaje, en escuchar. Las niñas y los niños están alerta a los sonidos, a las palabras, y así, escuchando, oliendo, probando, mirando y tocando se apropian del mundo. Entre los brazos que acunan y arrullan al bebé, yendo de un lado a otro al compás del corazón, paralelamente, se afianzan los potenciales rítmicos, melódicos y la capacidad para explorar. En momentos de vigilia se puede despertar su curiosidad acercándoles elementos sonoros como objetos, juguetes o instrumentos musicales.



¿Qué hacer para potenciar la expresión musical?

A continuación se presentan algunas sugerencias para realizar experiencias con niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. Aunque todos estos elementos se relacionan entre sí, se han dividido en cuatro categorías diferentes para una mayor claridad al establecer pautas de trabajo y actividades.

Nivel auditivo

- Ofrecer un repertorio variado de sonidos, melodías y canciones puede suscitar momentos para apreciar la música. Se pueden hacer comentarios como “está cantando una señora”, “escucha los tambores”, “¿qué sientes con el sonido de ese tiple?” o “¿no te gustó el sonido de ese rayo?”.
- Los momentos en los que se habla, se canta o se producen sonidos con las cosas que se encuentran alrededor son oportunidades para generar patrones rítmicos, es decir, una secuencia de notas que se repite varias veces de la misma manera. Se puede agregar alguna sencilla melodía que acompañe estos juegos. Los juegos de palabras, las canciones de cuna, los juegos corporales, como los masajes y las cosquillas, hacen parte de este repertorio.
- Juegos en los que un adulto significativo los lleve de un lugar a otro en los brazos, empleando diversas maneras de desplazarse: caminar, trotar como caballo, correr como leopardo, ser gigantes, ser enanos, etc.
- Las niñas y los niños juegan con su voz, explorando diferentes sonidos al balbucear. Por eso es importante cantarles canciones con onomatopeyas, por ejemplo, “pom, pom, pom”, “clap, clap, clap”. En un inicio producirán sonidos cercanos y luego de un tiempo cantan los finales de las frases de estas. Por lo cual tararear melodías, reemplazando las letras de canciones por sonidos como “lalalá”, “tututú” o “chachachá” suele apoyar este momento. Cantar canciones cortas o largas. Con el fin de que ellos ayuden en la producción, se sugiere seleccionar canciones cortas y con variados ritmos. En el momento en que las niñas y los niños comienzan a caminar también perciben con mayor claridad la diferencia de niveles de altura, intensidad, duración y timbre. Pueden, entonces, ilustrarlos con movimientos corporales y desplazamientos: así la curiosidad sonora se desarrolla junto a las capacidades corporales.
- Los instrumentos musicales de percusión, como maracas, cajas chinas y tambores, entre otros, pueden acompañar las canciones y los juegos corporales que se propongan. También es enriquecedor permitirles explorar con instrumentos musicales que produzcan notas o alturas determinadas, como los xilófonos. En lo posible se sugieren que sean instrumentos reales y no los que son elaborados a símil de juguete, dado que la producción de los sonidos varía y, en ocasiones, hasta suenan distorsionados.

Nivel de manejo instrumental

- Se les deben proporcionar, a las niñas y a los niños, oportunidades para explorar con todo tipo de sonidos. Los cotidiáfonos, por ejemplo, son instrumentos creados a partir de los elementos que se encuentran en la vida cotidiana, como ollas, cucharas, recipientes, llaves y demás elementos que producen sonidos. Se sugiere posibilitar experiencias en las que las niñas y los niños exploren con diferentes objetos para ampliar su experiencia sonora y no exponerlos solamente a los instrumentos musicales convencionales.
- Pueden utilizarse piedras, hojas secas, palitos, agua y semillas que ayuden a crear un ambiente sonoro; por ejemplo, para crear la atmósfera de un cuento que se desarrolle en el mar, en el bosque, en el campo, etc.



En la conquista de su autonomía

A medida que se fortalece la escucha, se abren las puertas para que las niñas y los niños produzcan sus propias piezas musicales y se acompañen con instrumentos. Cuando producen sonidos, de alguna manera, están controlando los niveles de altura, intensidad, duración y timbre. El potencial rítmico se fortalece con el trabajo corporal, y el hecho de que las niñas y los niños se desplacen les permite apropiarse y afianzar sus potenciales rítmicos. La capacidad melódica también se enriquece y se despliega a nivel de creación.

Nivel auditivo

- La variedad del repertorio que se ofrezca permitirá identificar algunas de las características o dinámicas de lo que está sonando. Preguntas como ¿te gusta? ¿Qué escuchas? ¿Cómo te imaginas que es ese instrumento? ¿Cómo se tocará? ¿En qué idioma están cantando? ¿Cuántos sonidos o voces hay a la vez? ¿Cantan rápido o lento?, o comentarios del tipo “sube la mano cuando escuches el instrumento que suena más agudo o alto”; “cuando escuches cierta melodía, has...”, “cuando oigas la marimba...”. Estas experiencias permiten realizar procesos de discriminación auditiva.
- La exploración de los diferentes sonidos que ofrece el entorno en el que se ubican las niñas y los niños, el mar, el viento, el que producen los animales, el ruido de la gente, carros que pasan, etc., llevan a la sensibilización auditiva. Se puede reproducir un sonido e invitarlos a que adivinen qué es o qué lo produce.
- Escuchar juegos de palabras como adivinanzas, retahílas, trabalenguas, juegos acumulativos, chistes, mentiras y disparates afina los procesos auditivos. Escuchar canciones con temas personales o de interés fortalece los procesos discriminatorios de alturas, intensidades, timbres y duraciones.
- Propiciar el desplazamiento con carreras, marchando o caminando, así como los juegos de manos a partir de las audiciones.



Nivel rítmico

- Disfrutar de canciones que inviten a moverse, con y sin desplazamientos, como seguir acciones parados en un mismo lugar, moviéndose por el espacio o jugando a ser “estatuas”. Un ejemplo de esto es la canción de los esqueletos:

Cuando el reloj marca la una,
los esqueletos salen de su tumba.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las dos,
los esqueletos comen arroz.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las tres,
los esqueletos se ponen al revés.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las cuatro,
los esqueletos se toman un retrato.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las cinco,
los esqueletos pegan un brinco.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las seis,
los esqueletos se juegan con los pies.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las siete,
los esqueletos lanzan un cohete
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las ocho,
los esqueletos se comen el bizcocho.
Tumba, retumba, tumba, catatumba.

Cuando el reloj marca las nueve,
los esqueletos muy lindo se mueven.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

Cuando el reloj marca las diez,
los esqueletos se duermen de una vez.
Chumbalá, cachumbalá, cachumbalá, cachumbambá.

- Poner un papel de gran formato en el piso o en la pared para dibujar mientras el cuerpo y el trazo se dejan llevar por el sonido. Es buena idea hacer cambios en la música para sentir cómo responden a los diversos estilos.

Nivel melódico

- Paulatinamente se pueden incluir textos de canciones más largas y complejas, con mayor cantidad de alturas para que, eventualmente, ellas y ellos imiten.
- Situaciones en la que se inviten a las niñas y los niños a inventar melodías para musicalizar poemas o versos cortos de la tradición oral, como por ejemplo:

San Isidro Labrador,
quita el agua y pone el sol.

Arepitas de maíz tostado,
para papá que está enojado.

Nivel de manejo instrumental

- Se continúa con la exploración con los instrumentos musicales que, al tocarse de manera percutida, sirven para hacer melodías. Con algunos instrumentos se puede acompañar el pulso o el acento de la pieza musical o canción y, con otros, se puede producir una melodía sencilla. Esto les permite experimentar con timbres y tonalidades para sonorizar ambientes, entre otros.

A veces el repertorio musical con el que se cuenta parece no ser suficiente a la hora de propiciar experiencias pedagógicas. Es necesario que el adulto refresque la memoria e impregne la labor con pasión, no solo por enseñar, sino por aprender y crecer junto a las niñas y los niños.

Algunas sugerencias para favorecer la expresión musical

- Realizar actividades en familia, recopilando las tradiciones de cada una. Se sugiere transcribirlas en un “cuaderno viajero” o en un libro artesanal hecho a muchas manos.
- Hacer una jornada pedagógica en donde la misma comunidad educativa intercambie ideas y repertorios musicales.
- Visitar las bibliotecas más cercanas para encontrar libros de poesía de autor, antologías de tradición oral, libros con adivinanzas, danzas y juegos de palabras, entre otras. A veces las bibliotecas también ofrecen colecciones de música de todo tipo para prestar o escuchar.

La diversidad del país se refleja en la riqueza musical que tienen, en cada región, las letras, melodías y ritmos diferentes. Para las niñas y los niños es interesante producir nuevas versiones basándose en lo que escuchan.



Las artes plásticas y visuales

Las artes plásticas y visuales han sido un lenguaje artístico empleado desde épocas remotas, y las primeras representaciones gráficas realizadas por nuestros antepasados datan de hace más de 30.000 años de antigüedad. En Colombia tenemos la fortuna de conservar algunas de estas pinturas en Chiribiquete, Sutatauza, Facatativá, Tierradentro y Sáchica, entre otros lugares. A través de ellos se transmitían sentimientos y mensajes entre los seres humanos, y son un patrimonio cultural invaluable.

Cuando se habla de las artes visuales también se hace mención a las plásticas. Entre estas expresiones se reconocen el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura, y otras más contemporáneas como la fotografía, el video y los medios digitales. También abarcan manifestaciones que emplean el espacio como un elemento importante para ser intervenido, como sucede con las instalaciones. Otras combinan elementos de la expresión dramática y corporal y además pueden involucrar la participación del público, como pasa con acciones artísticas como la performance.

Estos lenguajes artísticos favorecen la apreciación, expresión y representación de ideas, seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones. Así, las expresiones visuales y plásticas se convierten en un lenguaje del pensamiento de las niñas y los niños. Según Lowenfeld y Lambert:

Una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve (1980: 15).

Por tanto, la expresión visual y plástica constituye una posibilidad tangible que permite dar forma a lo intangible: a lo que se siente, se piensa, se imagina e incluso a lo que se teme, ya que al pintar, modelar o dibujar emergen ideas, sentimientos e imágenes, las cuales contribuyen a la creación de mundos posibles y personajes salidos de la fantasía y de la imaginación de las niñas y los niños.

¿Cuáles son las expresiones plásticas y visuales más representativas de la región? ¿Cuáles se han incorporado a la práctica pedagógica?

La experiencia de mirar marca el inicio de la exploración de los lenguajes visuales y plásticos. Algunas de las acciones que realizan las niñas y los niños en la primera infancia, asociadas a este proceso, son: observar e interpretar lo que les rodea y a sus cuidadores, mezclar colores, contrastarlos y plantear armonías entre unos y otros, hacer dibujos en el aire, disfrutar del contacto con los materiales, elegir la ropa para vestirse, construir y dibujar con un palo sobre la tierra, entre otras.

En consecuencia, se puede entender la expresión visual y plástica como la capacidad que posee un sujeto para “discriminar e interpretar en su medio” (Arizpe, 2006: 74). Esta involucra dos procesos fundamentales: por un lado, favorece un acercamiento a un lenguaje que necesita ser articulado y que permite crear formas simbólicas (crear imágenes); por el otro, promueve la comprensión de las formas simbólicas creadas por otras personas (leer imágenes). Estos procesos acontecen de manera alternada, como cuando niñas y niños realizan un dibujo o una pintura para posteriormente apreciarla, comentarla y disfrutarla.

Parte de la labor de las maestras, los maestros y los agentes educativos que acompañan los procesos de expresión visual y plástica en educación inicial consiste en gestionar espacios y promover experiencias que contribuyan a que niñas y niños se consoliden en su forma particular de mirar, de percibir e interactuar con los demás de manera respetuosa, den vida a creaciones, visibilicen ideas, expresen sentimientos, fortalezcan la capacidad de simbolizar y desarrollen y liberen la imaginación.

Ese acompañamiento también está enmarcado dentro de las concepciones culturales y sociales, de culturas ancestrales como los misak, en el Cauca, quienes consideran que las niñas y los niños ya vienen con todo lo que deben saber y parte del papel del adulto es estar atentos a cómo se manifiestan estos saberes.



*¿De qué manera acompaña usted los procesos plásticos y visuales?
¿Cuáles son las actividades que propone con mayor frecuencia?
¿Qué otras le gustaría realizar?*

De acuerdo con los planteamientos de Spravkin (1997), la expresión visual y plástica está constituida por una intención (deseo de expresar), unos significados (lo que se expresa), unos medios (con que se expresa) y un uso determinado de estos (cómo expresar).



La intención se manifiesta de diversas maneras, es el impulso de expresar, comunicar o representar. Es la emoción que lleva a crear por medio de diferentes imágenes.

El significado está relacionado con la capacidad del ser humano de simbolizar, de establecer metáforas, comparaciones y analogías. Como parte del proceso de construcción de significado, las niñas y los niños se acercan a la representación y, a menudo, estas representaciones se definen por el afecto. Mamás, papás, abuelos y otros familiares y cuidadores suelen ser mercedores de un retrato espontáneo una vez que las niñas y los niños comienzan a combinar trazos de manera intencionada, de la mano de la ampliación de su capacidad simbólica. Por este motivo la familia, los amigos y los personajes entrañables siempre serán bienvenidos y pueden ser complementados con espacios de apreciación, ofreciendo al grupo la oportunidad de contemplar cuadros, pinturas, ilustraciones y obras de arte en donde aparezcan grupos familiares y de amigos.

Los medios. El acercamiento a los materiales se relaciona en gran medida con la exploración del medio e involucra la toma de decisiones y la afirmación de la propia forma de ser. Los materiales para la expresión visual y plástica pueden ser tantos como se desee: una hoja de un árbol, semillas, telas de colores, arena, tizas o arcilla, entre otras, pueden desplegar un sin número de posibilidades expresivas.

El uso, o lo que podríamos llamar **modos de hacer.** Aunque dos artistas usen la misma técnica, como pintura sobre lienzo, por ejemplo, los trazos, las formas y figuras usados por cada uno van a contribuir a particularizar las expresiones, haciendo que cada una comu-

nique algo diferente. De igual manera, niñas y niños realizan procesos particulares de expresión, de manera que ninguna creación es igual a otra en tanto cada una tiene una intención, un significado y emplea unos medios y unas formas de hacer específicos.

Es muy importante preguntarse ¿qué disfruta más, pintar, dibujar o modelar? ¿Cuál es la imagen artística favorita? ¿Qué significado tiene? ¿Qué materiales prefiere a la hora de expresarse? A la hora de promover procesos expresivos relacionados con las artes visuales y plásticas la maestra, el maestro y el agente educativo apelan a sus propias experiencias y gustos o también a sus dudas, miedos o vacíos. Las voces del pasado, que repiten afirmaciones como “usted no sabe dibujar” o “¡qué muñeco tan feo!”, desaparecen cuando los seres humanos se abren a la posibilidad de redescubrir la propia expresividad.



En ese sentido siempre es posible emprender nuevos caminos. Acostarse en el piso para contemplar el cielo o agacharse para ver esa mancha tan misteriosa en el suelo e imaginar, junto con las niñas y con los niños, ¿qué personaje podría vivir allí? Este puede ser el principio para abrir la puerta a la imaginación y la fantasía.

Uno de los retos más grandes a la hora de desarrollar un proceso en artes visuales y plásticas es el de trascender el activismo, definido por la realización de numerosas actividades que buscan tener ocupados a niñas y niños sin detenerse a pensar en las necesidades e intereses que este momento conlleva. así como superar la mirada de la expresión plástica como manualidad, dado que, si se instrumentaliza la potencialidad que esta puede tener en tanto creación, la intención y el significado se limitan. Frente a esta situación surgen muchas inquietudes, entre otras, ¿cómo proponer situaciones de aprendizaje que les permitan ampliar sus posibilidades expresivas? ¿De qué manera posibilitar que cada niña y niño logre plasmar en imágenes lo que quiere y no lo que se les pide que hagan?

El lenguaje visual y plástico se viven en lo cotidiano

Muchas de las vivencias cotidianas están asociadas a los elementos del lenguaje visual y plástico, entre los que se destacan el punto, la línea, la forma, el color, el tamaño, el volumen, la textura y el espacio. Al peinarse, por ejemplo, se tiene la oportunidad de ponerse en contacto con la textura del cabello, con su color, su volumen, su suavidad o rigidez, a la vez que se ofrece la oportunidad para jugar a hacer formas. De esta manera

se incorporan estos elementos a la experiencia sensible individual, propiciándose también un intercambio social.

Cuando los adultos realizan acciones como tejer, fabricar cerámicas, coser un tapiz o una mola y elaborar un atuendo ceremonial, entre otras, en presencia de las niñas y los niños, se crean espacios para que se acerquen a los saberes ancestrales y prácticas comunitarias de su grupo social. Al combinar los distintos elementos del lenguaje visual y plástico para crear patrones de diseño que se transmiten de generación en generación también se afianzan los procesos y técnicas expresivas, al tiempo que se van interiorizando las dinámicas culturales que caracterizan a una población determinada.

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo los espacios y momentos cotidianos ofrecen oportunidades para desarrollar la sensibilidad, disfrutar de las experiencias estéticas y promover el acercamiento a los procesos de apreciación y creación de imágenes, obras y producciones, favoreciendo así los procesos expresivos y comunicativos.



Historias y peinados

En el proyecto *Quieto pelo*, la artista colombiana Liliana Angulo, como parte de su proceso personal de búsqueda de raíces familiares y ancestrales, convocó a peinadoras tradicionales de diferentes zonas del país a intercambiar sus saberes en distintas jornadas realizadas a lo largo y ancho del territorio. En algunos de estos peinados, particularmente en los de las comunidades afrodescendientes de la Costa Atlántica, se acostumbraba trazar los mapas de las rutas de escape de los esclavos. En la actualidad, quienes llevan estos bellísimos peinados son portadores de la memoria de sus comunidades.

Unos cuadros muy vivos

Todos los años, hacia los primeros días de enero, el municipio de Galeras, en Sucre, se transforma y los habitantes del pueblo se convierten en personajes de los llamados “cuadros vivos”, que antes de ellos hicieron sus padres y, antes de estos, sus abuelos y tatarabuelos. Durante tres noches seguidas, familias enteras, incluyendo a las niñas y a los niños de primera infancia, se organizan para representar diferentes escenas de acuerdo a temáticas definidas previamente.

Los montajes resultantes combinan dinámicas propias de las artes escénicas y de las artes visuales y plásticas, dando como resultado acciones artísticas que son apreciadas año a año por propios y extraños, convirtiendo a Galeras en una enorme galería artística en vivo. Para llevar a cabo sus montajes, los galeranos intercambian objetos entre sí, planean la iluminación, definen el manejo del espacio, diseñan su vestuario y combinan colores, entre otras acciones.

Como parte de su preparación para interactuar con las niñas y los niños, algunas maestras de este municipio juegan a realizar cuadros vivos entre ellas, dando así continuidad a esta importante tradición que ha sido declarada Patrimonio de la Nación.

¿Qué costumbres o tradiciones relacionadas con las artes plásticas y visuales son las más representativas de la región? ¿Cuáles le gustaría compartir con su grupo?

Técnicas y materiales

El comprender las cualidades de los materiales, saber cómo y para qué sirven, permite su valoración por parte de las niñas y los niños. Compartir, aprovechar, rescatar y reutilizar son conceptos que poco a poco van siendo interiorizados en la relación que establecen con estos.

Los materiales pueden ser retadores en el mejor sentido de la palabra. Es necesario favorecer las condiciones para que niñas y niños aprendan a calcular, a jugar con los límites y a descubrir sus propios procedimientos, lo cual incluye aspectos como ¿qué cantidad de pintura se puede poner sin que se rompa el papel? ¿Qué técnicas se pueden usar? ¿Qué espacios de representación son mejores para la realización de los trabajos? ¿Cómo respetar la expresión y el espacio del compañero? ¿Cuándo y cómo trabajar de manera individual o en pequeños grupos?

Considerar el tema de los materiales y de la técnica desde la perspectiva de las necesidades expresivas puede representar una oportunidad para propiciar el conocimiento corporal; no se pinta, dibuja, modela, instala o representa solo con las manos. El movimiento de la tiza, del pincel o del cuerpo que coloca elementos sobre el piso o que dibuja en el espacio es tan solo una parte del proceso que permite a las niñas y los niños ir creando repertorios expresivos.

A la hora de seleccionar las técnicas y los materiales para la expresión plástica y visual, hay algunos criterios a tener en cuenta:

- Responder a las características y momentos de vida de las niñas y de los niños.
- Dejar volar la imaginación y la fantasía de las niñas y los niños.
- Reconocer sus intereses y necesidades de expresión.
- Aprovechar los recursos de la región y reutilizar los materiales existentes.
- Tener en cuenta los ritmos, los tiempos y las estrategias para el manejo correcto de los materiales, de forma que se vaya creando un sentido de respeto y de cuidado hacia los mismos.
- Disponer de espacios adecuados en los que se puedan utilizar los diferentes materiales.
- Disponer los materiales al alcance de las niñas y los niños para promover la toma de decisiones en relación con los que desean utilizar.

De manera independiente a la edad de las niñas y de los niños, es importante trabajar en la interiorización de acuerdos para el manejo y cuidado de los materiales. Con los bebés, describir de manera rítmica y acompasada las acciones que acompañan la preparación y distribución de los materiales. Por ejemplo, decir “¡vamos a mezclar la masa, solo hay que agregar el agua poco a poco!”.

En relación con las técnicas, la propuesta es posibilitar un ambiente de experimentación en el cual el encuentro con los distintos materiales invite al descubrimiento de diversas maneras de expresión que poco a poco permitirán reconocer las diferentes técnicas propias de este lenguaje.



Recorridos de posibilidades para crecer con la expresión visual y plástica

Sugerencias para promover el disfrute del lenguaje visual y plástico en la educación inicial, propuestas que deben ser contextualizadas de acuerdo con los saberes y las prácticas pedagógicas de los diferentes territorios.

Aprender a observar, experiencia vital en la expresión plástica y visual

Observar las personas, los objetos y el entorno que es fundamental, ya que en este proceso también se configura el pensamiento.

Aprender a mirar es importante y no es cualquier cosa, ya que mirar comporta ver, y ver, asimilar las imágenes y hacerlas significativas en el pensamiento. Por eso es importante acompañar al niño en el acto de mirar, para observar las cosas y la realidad no de un modo superficial, sino estableciendo relaciones, haciendo preguntas, efectuando asociaciones, etc. (Bellido, 2002: 35).

Observar marca el camino para la expresión visual y plástica. Algunas de las acciones que realizan las niñas y los niños de primera infancia, asociadas a este proceso, son: observar y leer los rostros de otros, mezclar colores, contrastes y armonías, hacer dibujos en el aire, disfrutar del contacto con los materiales, elegir la ropa para vestirse y construir y dibujar con un palo sobre la tierra, entre otras.



¿Cómo apoyar la experiencia de observar?

- Durante el periodo de embarazo, la familia puede disfrutar de paseos para contemplar el paisaje, visitar museos, observar libros álbumes y otras actividades que favorezcan el compartir imágenes visuales y táctiles con los bebés en gestación.
- Experiencias en las que los bebés puedan observar libros ilustrados con imágenes de calidad o en los que puedan apreciar diferentes formas, texturas, colores, etc.
- Empezar recorridos por senderos y lugares distintos al entorno inmediato. Esta actividad puede hacerse en diferentes momentos: con los bebés, puede invitarse a algunos miembros de la familia a hacer un paseo por el barrio, por el parque, las veredas o la playa, en coches o con los bebés cargados. A medida que las niñas y los niños van creciendo, los recorridos pueden irse haciendo más extensos.
- Confeccionar libros de tela con diversas texturas. Esto puede hacerse con la ayuda de las familias, en jornadas especiales o aprovechando algunos de los momentos

de los encuentros educativos con las familias. Se puede comenzar por escribir las historias, organizar los retazos de tela disponibles y realizar los bocetos o dibujos iniciales para luego crear los fondos y los personajes y, finalmente, rellenar los libros, cerrar los bordes y coser las páginas.

- De igual manera se propone la elaboración de “tapetes sensoriales”. Estos tapetes son sencillamente tapices que se fabrican con retazos de telas de diferentes texturas, formas y colores, y posteriormente se forran y se rellenan con espuma o guata para que los bebés gateen sobre ellos. Es importante usar elementos y materiales que puedan asearse para garantizar condiciones de higiene.
- Juegos de apreciación visual, como “veo, veo”, pueden ampliarse de manera intencionada por medio de preguntas y de sugerencias como: ¿cuántos colores podemos encontrar en este paisaje? ¿Cómo llamarían a este color? ¿Cuál es el objeto más duro o más blando? Jugar a mirar es fundamental, ya que en este proceso también se configura el pensamiento.

—Veo, veo...

—¿Qué ves?

—Veo, veo: algo rojo, redondo y liso...

—Mmmm, yo creo que es...

¿Qué otras preguntas se podrían formular a partir de este juego? Verde hoja, verde limón, verde pasto, verde esmeralda... ¿Cuántas clases de verde existen? ¿Cuáles percibe un niño que vive en una comunidad indígena en la selva? ¿Cuántos azules registra una niña que vive al lado del mar? ¿Cuáles son los colores característicos del paisaje de su región?

- Organizar visitas a espacios en donde sea posible apreciar diferentes imágenes, esculturas y objetos como la biblioteca, el museo o la calle, motivando a niñas y niños a apreciar los diferentes elementos del lenguaje visual.
- Experiencias en las que las niñas y los niños hagan telarañas enredando lanas, cuerdas o cabuyas en columnas, asientos y otros elementos, de manera que puedan trazarse recorridos para luego explorar el espacio.
- Organizar una fiesta de colores a la que todos asistan usando ropa o accesorios de su color favorito. Se pueden preparar bebidas de diferentes colores, decorar las mesas y elaborar individuales pintados. A esta fiesta pueden estar invitadas las familias y cuidadores.
- Experiencias en las que se invite a las niñas y los niños a moverse por los distintos lugares para vivenciar las cualidades del espacio, como tamaño, dimensiones, simetrías, formas, planos, inclinaciones, etc.



- Imágenes de obras de arte dispuestas por los pasillos o en las paredes en donde están las niñas y los niños los invitan a observar, a apreciar. También, a partir de alguna de ellas, se puede iniciar una historia. Proponer actividades que requieran adaptarse a diferentes formatos, de manera que se optimice el manejo del espacio. Esto incluye la realización de murales colectivos y el trabajo individual en papel de diferentes tamaños.

El laboratorio, una experiencia para vivir el lenguaje visual y plástico

En un laboratorio suceden todo tipo de aprendizajes, se experimenta, se comprueba y se comparten experiencias. Promover experiencias pedagógicas en las que se formulen preguntas o situaciones de investigación, se exploren posibilidades expresivas a nivel plástico y visual y se involucre a la comunidad permite, entre otras cosas:

- Evidenciar materiales posibles y explorar alternativas de trabajo.
- Fabricar los propios materiales y, en esa medida, desarrollar estrategias para obtenerlos y organizarlos, contribuyendo así al fortalecimiento de los procesos de creación colectiva.
- Generar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, escuchando atentamente sus propuestas, ideas, explicaciones y dando espacio a la concreción de estas.

Un laboratorio puede desarrollarse a lo largo de diferentes sesiones o encuentros que mantienen como eje central una pregunta formulada. Por ejemplo, en una conversación de un grupo de niñas y niños, surge la idea de realizar un laboratorio de color.

Maestra. ¿Qué colores conocen?

Juan. El amarillo y el rojo, tengo una camisa roja.

Natalia. Anoche estaba jugando con mi gata y mi mamá dijo que era un poco arisca.

Juan José. ¿Y ese qué color es?

Profesora. Les propongo que investiguemos acerca de los colores.

En la situación anterior, la maestra, las niñas y los niños establecen una pregunta que orienta sus exploraciones en relación con los colores. Este interrogante los lleva a planear diferentes experiencias, como fabricar papeles de colores para luego clasificarlos de acuerdo con sus tonalidades, mezclar pigmentos e inventar nombres para los colores que se pueden apreciar en los diferentes entornos.

En un laboratorio es posible:

- Realizar ensayos, como pintar con café y emplear materiales de manera alternativa, colorear con pétalos y hojas recolectados durante *los viajes por los alrededores* o usar papel celofán superpuesto para obtener colores sin mezclar pintura.
- Proponer preguntas de investigación con sus correspondientes variables. En el caso de la pregunta inicial del ejemplo, se podrían derivar interrogantes al estilo de ¿cómo obtener colores sin usar pintura, ni lápices, tizas o crayones? o ¿cuál es el color del agua?
- Invitar a personas que puedan actuar a manera de coinvestigadores y contribuyan a complementar el proceso de investigación-creación.
- Indagar acerca de los elementos del lenguaje visual.
- De manera particular, con los bebés se pueden realizar experiencias en las que se utilicen telas, papeles de colores y otros materiales adecuados para ellos.

Transformación de ambientes y espacios

Desde la perspectiva del lenguaje visual y plástico, es posible asumir el ambiente como el conjunto de condiciones que favorecen los procesos asociados a la percepción, la expresión, la simbolización, la producción y la apreciación, en el sentido en el que lo expone Carmen Cols:



Cuando hablamos de ambiente, no solo nos estamos refiriendo al ambiente físico y material, sino también a otro menos tangible, a la atmósfera, al clima, a la manera de moverse, de convivir, de relacionarse y de hacer, en la medida en que ambos nos dan una idea precisa del ambiente para la creación, el arte y la plástica (Cols, 2002: 43).

Para transformar los ambientes se puede:

- Crear vacíos, es decir, dejar paredes disponibles para organizar exhibiciones, propiciar espacios de silencio y poder disponer de salones libres de elementos y momentos de quietud y de relajación, entre otros que favorecen las condiciones para crear. Es importante recordar que, a menudo, en el arte como en la vida, **menos es más**. Este principio puede convertirse en una interesante posibilidad a la hora de definir proyectos, diseñar actividades o transformar espacios.
- Ser recursivo. A menudo no tener elementos convencionales (pinturas, instrumentos musicales, vestuario, etc.) a la mano hace que se despierte la necesidad de crearlos. La necesidad de complementar elementos como brochas, pinceles o marcadores, puede convertirse en el inicio de un laboratorio para investigar qué elementos pueden reemplazar las herramientas tradicionalmente utilizadas en la expresión plástica y visual.
- Aprovechar espacios, como las aulas multifuncionales³, que pueden ser empleadas para realizar exhibiciones y proyecciones audiovisuales. Otra alternativa para gestionar espacios, en caso de que las condiciones sean reducidas, puede ser la de trabajar en lugares alternos como el patio, la biblioteca, los pasillos, etc.
- Tener en cuenta que el entorno cercano constituye un espacio complementario para el trabajo creativo. En este sentido, la tienda, la maloka, la panadería o el parque, la plaza de mercado o la playa, entre otros, pueden convertirse en excelentes espacios alternos a los habituales, siempre contando con las debidas precauciones.
- Documentar los procesos de transformación de los espacios usando medios audiovisuales como fotografía o video, de manera que luego puedan ser apreciados por el grupo. Estas retroalimentaciones fortalecen las posibilidades de apropiación, ya que si el corredor pudo ser transformado en selva tropical, túnel submarino o desierto, ¿qué no podría pasar en una próxima ocasión?

Conversar sobre las creaciones y compartirlas con los otros

Uno de los mecanismos más frecuentes por medio del cual niñas y niños se relacionan entre sí, con los adultos, con el entorno y con su cultura, es el de la pregunta. Los sentidos, el sentir, la conceptualización estética y la percepción artística puede agudizarse

³ Hace referencia a espacios en los que se realizan diversas actividades, por ejemplo: el espacio del comedor es utilizado principalmente para la alimentación, pero en otros momentos son escenarios de encuentro en los que se llevan a cabo asambleas, juegos o presentaciones de obras artísticas, entre otros.



con preguntas abiertas, como ¿qué te hacen sentir (los colores, las texturas, las composiciones propias y de los otros)? ¿De qué otra manera lo harías? ¿Con qué otros colores o materiales quisieras experimentar?

En fin, las preguntas son infinitas y parten de los resultados del momento. Solo se necesita estar dispuesto a dar una valoración diferente a “bueno” o “malo”, “bonito” o “feo”. Para ello se pueden introducir otros criterios más relacionados con los elementos del lenguaje plástico y visual, motivando a niñas y niños a observar sus trabajos para comentar acerca de formas, colores, texturas, entre otros.

De esa manera se separa la representación visual y plástica de la aceptación del adulto y se fortalece la argumentación por parte de niñas y niños, como cuando hacen afirmaciones como “el rojo es mi favorito” o “me gusta mezclar formas para...”. Este enfoque también favorece el acercamiento a lo abstracto, al posibilitar la creación de composiciones que, al no pretender copiar la realidad, liberan el pensamiento, la imaginación y la percepción hacia otros horizontes.

Al comentar acerca de los trabajos es posible tener en cuenta dos categorías de preguntas, de acuerdo con Luis Vallvé (2002): por un lado tenemos el aspecto descriptivo que abarca lo cuantificable con preguntas al estilo de ¿cómo es? ¿Qué tiene? ¿Cuántos tiene? ¿Qué colores usaste?

Por otra parte está el aspecto narrativo, que nos permite valorar las acciones, posturas e historias que están detrás de la representación. Al respecto pueden surgir interrogantes como ¿qué haces? ¿Cómo lo haces? ¿Cómo te sientes? Es importante tener en cuenta que mientras algunas niñas y niños conversan ampliamente acerca de sus

trabajos visuales y plásticos, otros parecen no tener mucho interés en expresarse verbalmente acerca de los mismos, por lo cual no se les debe forzar.

Es indispensable establecer que no existe un solo camino para llegar a un objetivo, las alternativas son tan amplias como las ideas que pueden surgir y, a veces, las ideas más inesperadas o impredecibles pueden ser las más entretenidas y nutridas! Solo es necesario perder el miedo a experimentar. Los imprevistos en los procesos de expresión plástica y visual son una oportunidad para generar nuevas experiencias y formas de mirar, de crear y de apreciar. Por ejemplo, cuando se derrama pintura sobre la hoja puede ser la oportunidad para iniciar una obra. La diversión, la pasión y el humor son siempre bienvenidos en los procesos asociados a la creación plástica y visual.

Destinar espacios para valorar la riqueza y diversidad de las expresiones visuales



y plásticas aleja el peligro de caer en los estereotipos, en la medida en que niñas y niños se sientan seguros de que sus expresiones son valoradas, de que no necesitan ceñirse a modelos ni se les exige copiar patrones o realizar guías de trabajo. Generar espacios de reconocimiento de las experiencias representa una oportunidad para que niñas y niños logren expresar lo que realmente quieren, potenciando la riqueza del trabajo realizado.

¿Cómo apoyar los procesos para compartir las propias creaciones?

- Programar eventos, como sesiones abiertas, a los que asistan todos los miembros de la comunidad educativa.
- Organizar montajes expositivos, con la ayuda de las familias, que evidencien no solo los productos, sino los procesos.

Lo importante es lograr que estas iniciativas se gestionen de manera conjunta, no solo desde el gusto del adulto, sino contando con la opinión de las niñas y de los niños. Se reitera la idea de reconocer procesos, sin entrar a calificar resultados o a estigmatizar. El lenguaje visual y plástico, por fortuna, está para liberar y abrir caminos; **para poder ser, dejando ser.**

Espacios y experiencias de la cultura

Una posibilidad para ampliar las oportunidades de apreciación es promover el contacto con espacios culturales como museos y casas de la cultura, bien sea visitándolos o haciendo uso de servicios como las maletas viajeras de las bibliotecas, buscando incluir libros de arte, de imágenes y libros-álbum de calidad, maletines didácticos de centros culturales, películas y demás.

Las maletas didácticas de los museos⁴ permiten armar exhibiciones, en el espacio de educación inicial, que pueden ser recorridos por los familiares cuando van a recoger al niño o a la niña. En muchos casos, se emocionan al visitar “su primer museo”. El entusiasmo que se transmite a los adultos por parte de las niñas y los niños que se han visto tocados por formas, colores, libros, objetos, sensaciones o ideas contribuye a transformar el lugar de niñas y niños, convirtiéndolos en el centro del proceso.

Jornadas de expresión artística colectiva

La exploración de diversos materiales en pequeños o grandes grupos de niñas y niños puede resultar una aventura en la que se intervienen los espacios para expresarse a través de las artes visuales y plásticas. Para desarrollar jornadas de expresión colectiva es necesario tener en cuenta:

- Realizar, en compañía de las niñas y los niños, recorridos por diferentes lugares para elegir el espacio en el que se llevará a cabo la experiencia visual y plástica. Se puede comenzar por observar el entorno para luego definir qué se desea hacer. Por ejemplo, ver si el espacio se presta para hacer dibujos o para hacer un ensamblaje de elementos a manera de collages, etc.
- Tomar decisiones conjuntamente con las niñas y los niños sobre los elementos a utilizar es fundamental. Se pueden revisar los elementos que ofrece el espacio, como palos, piedras, hojas caídas de los árboles, troncos, etc., para luego contemplar cuáles sería necesario llevar.
- Una vez definido el lugar y realizado el inventario de recursos y materiales, conviene definir las acciones a desarrollar.
- Registrar la experiencia a través de fotografías o vídeos para apreciar luego con las niñas y los niños lo vivido. Al finalizar, dejar los lugares elegidos tal y como los encontraron.
- También se puede invitar a las niñas y a los niños a distribuir elementos o juguetes en el piso, introduciendo variables, como formar líneas con ellos o agruparlos por colores, formas o tamaños para crear composiciones usando objetos cotidianos.

⁴ Entre los museos que ofrecen estos elementos didácticos está el Museo del Oro en Bogotá, las diferentes sedes culturales del Banco de la República en el país y el Museo Arqueológico Marqués de San Jorge en Bogotá. Vale la pena contactar con las casas de la cultura, las bibliotecas públicas y las ludotecas para indagar acerca de los materiales y programas orientados a la primera infancia.



Creecer como público a través de las expresiones artísticas

Además de potenciar el desarrollo integral de las niñas y de los niños, los lenguajes de expresión artística contribuyen a promover la apreciación de la vida y del arte, lo cual les permite constituirse como espectadores, como público. Esta experiencia de delimitar y marcar líneas divisoras entre los protagonistas y quienes aprecian la puesta en escena se constituye en una valiosa oportunidad para generar acuerdos y promover diferentes formas de participación de niñas y niños. Hay momentos en los que prefieren observar y apreciar los trabajos de los demás y otros en los que se emocionan al compartir sus trabajos con sus pares y familiares; se trata de que cada uno descubra y decida qué rol quiere asumir; de esta manera se establecen formas de trato desde el respeto y la apreciación por el trabajo propio y el del otro.

Aprender a escuchar, observar y apreciar son, tal vez, procesos que toman más tiempo. Saber cuándo hablar, cantar, moverse o hacer silencio, saber cuándo aplaudir o no, no es tan sencillo como parece. Los periodos de atención varían de acuerdo con las características de las niñas y los niños, pero también son fruto de un proceso en el que se disponen a participar activamente, ya sea en silencio o no.

La maestra, el maestro y el agente educativo, al brindar experiencias en las que las niñas y los niños sean expuestos a diferentes manifestaciones artísticas, como obras de títeres, conciertos o a montajes teatrales promueven la construcción de las niñas y los niños como público.

Créditos fotográficos

Centro de Expresión Artística Mafalda:
Portada, páginas: 18, 30, 39, 40, 41, 44, 48, 50, 51, 53.

Fundación PLAN:
Página 12.

Cabildo indígena Misak de Pisitau:
Página 15.

Mario Eduardo Nacimba:
Página 22.

Hellen Maldonado:
Página 31.

Daniel Gómez:
Páginas 37, 47.

Juan Gabriel Mariño:
Página 45.

Liliana Angulo. Quieto pelo. Fotografía recuperada de <http://publicaesfera.wordpress.com/2011/07/09/quieto-pelo-un-proyecto-de-liliana-angulo-en-valenzuela-klenner-galeria/>:
Página 42.

Bibliografía

Aparici, R. y García-Matilla, A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Barret, G. (1979). Réflexions. Recuperado de <http://www.giselebarret.com> el 10 de diciembre de 2013.

Berlioz, S. (2002). *Educación con música*. México: Aguilar.

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travesía.

Bosch, E y otros. (2002). *Hacer plástica*. Barcelona: Octaedro.

Botero, C. (2009). *ABC musical, guía de instrumentos para pequeños melómanos*. Colombia: Ediciones B.

— (2008). “¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura?”. *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana. Serie Temas 1*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

— (2013). “Antón Pirulero: juego y música en la educación inicial”. *Revista Internacional Magisterio* 61: 24-30. Colombia: 2GAsesorias SAS.

Cabrejo Parra, E. (2008). “Música de la lengua. Literatura y organización psíquica del bebé”. *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana. Serie Temas 1*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Cerda, H. y Cerda, E. (1994). *El teatro de títeres en la educación infantil*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Copland, A. (2004). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, W. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Fye, H. (2002). *She danced... we danced, artists, creativity and education*. Belfast: The Stranmillis Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*.

Barcelona: Paidós.

— (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.

Goldschmied, E. (2002). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.

Hiriart, B. (2006). *¿Jugamos al teatro?* México: Ediciones el Naranjo.

Jiménez, O. L. (2008). “Al unísono: poesía y canción en Colombia”. *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana. Serie Temas 1*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Lendner, S. (2002). *Niños vitales, niños sosegados*. México: Ediciones Paidós.

Lluís, M. B. (1989). *Cómo enseñar el arte*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Madrid, D. y Mayorga, M. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil*. Barcelona: Octaedro.

Menuhin, Y. y W. Davis, C. (1981). *La música del hombre*. México: Fondo Educativo Interamericano.

Nun de Negro, B. (1998). *Plástica en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Geema.

Maya, T. (2007). *La tierra es la casa de todos*. Colombia: Corporación Cantoalegre.

Maya, T. y Osorio, A. (2007). *Canciones para crecer*. Colombia: Corporación Cantoalegre.

Pelegrín, A. (1984). *Cada cual que atienda su juego*. Madrid: Cincel Kapelusz.

Puig, E. (1982). *Primeros trazos*. España: CEPE.

Rivas García de Núñez, M. y otros (1976). *Actividades musicales preescolares*. México: Kapelusz.

Schoch, R. (1964) *Educación musical en la escuela*.
Argentina: Kapelusz.

Spravkin, M. (1997). *Educación plástica en la escuela*.
Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical?* España:
Biblioteca Eufonía.

Tomatis, A. (1990). *9 meses en el paraíso*. Barcelona:
Biblaría.

Willems, E. *La preparación musical de los más
pequeños*. Argentina: Eudeba Editorial Universitaria.

Recursos electrónicos. Páginas de Internet

Existen algunos enlaces y páginas web públicas y privadas que divulgan y promueven expresiones artísticas para las niñas y los niños tanto en Colombia como en otras latitudes, que permiten ahondar en el universo de los lenguajes artísticos. Algunas recomendaciones son:

<http://www.musicalibre.com.co>.

<http://maguare.gov.co>.

<http://www.banrepcultural.org>.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyvalue-49796.html>.

Otra alternativa para conseguir imágenes artísticas es explorar los museos y galerías disponibles para ser visitados en lugares como:

<http://www.google.com/culturalinstitute/user-galleries?projectId=art-project>.

Para ampliar la mirada en relación con las expresiones plásticas y visuales le invitamos a consultar la siguiente página: http://www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/documentacion_artistas.php.

Esta serie de orientaciones pedagógicas es, ante todo, la exposición de los principios básicos de una propuesta educativa para las niñas y los niños en primera infancia.

También es producto de una construcción que se ha enriquecido con los procesos de discusión de un colectivo de maestras, maestros, agentes educativos del país y demás actores que trabajan directa o indirectamente con las niñas y los niños en el entorno educativo y en los demás espacios en donde transcurren sus vidas.

De manera particular, este documento busca aportar e inspirar a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que, desde la práctica, promuevan experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos en los que el desarrollo integral de las niñas y los niños se potencie desde el arte. Al tiempo, se espera que su rol se fortalezca, suscitando reflexiones sobre los saberes y experiencias que contribuyen significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial
en el marco de la atención integral

Documento N. 20
Sentido de la educación inicial

Documento N. 21
El arte en la educación inicial

Documento N. 22
El juego en la educación inicial

Documento N. 23
La literatura en la educación inicial

Documento N. 24
La exploración del medio en la educación inicial

Documento N. 25
Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial

Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la
educación inicial en el marco de la atención integral

Guía 50
**Modalidades y condiciones de calidad
para la educación inicial**

Guía 51
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad institucional de educación inicial**

Guía 52
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad familiar de educación inicial**

Guía 53
**Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en las modalidades de educación inicial**

Guía 54
**Fortalecimiento institucional para las modalidades
de educación inicial**

Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Preescolar, Básica y Media
Dirección de Primera Infancia

Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional - CAN
Bogotá, Colombia
Teléfono 2222800

www.mineduccion.gov.co

 GOBIERNO DE COLOMBIA

**de cero
a Siempre**
ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

 MINEDUCACIÓN



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN