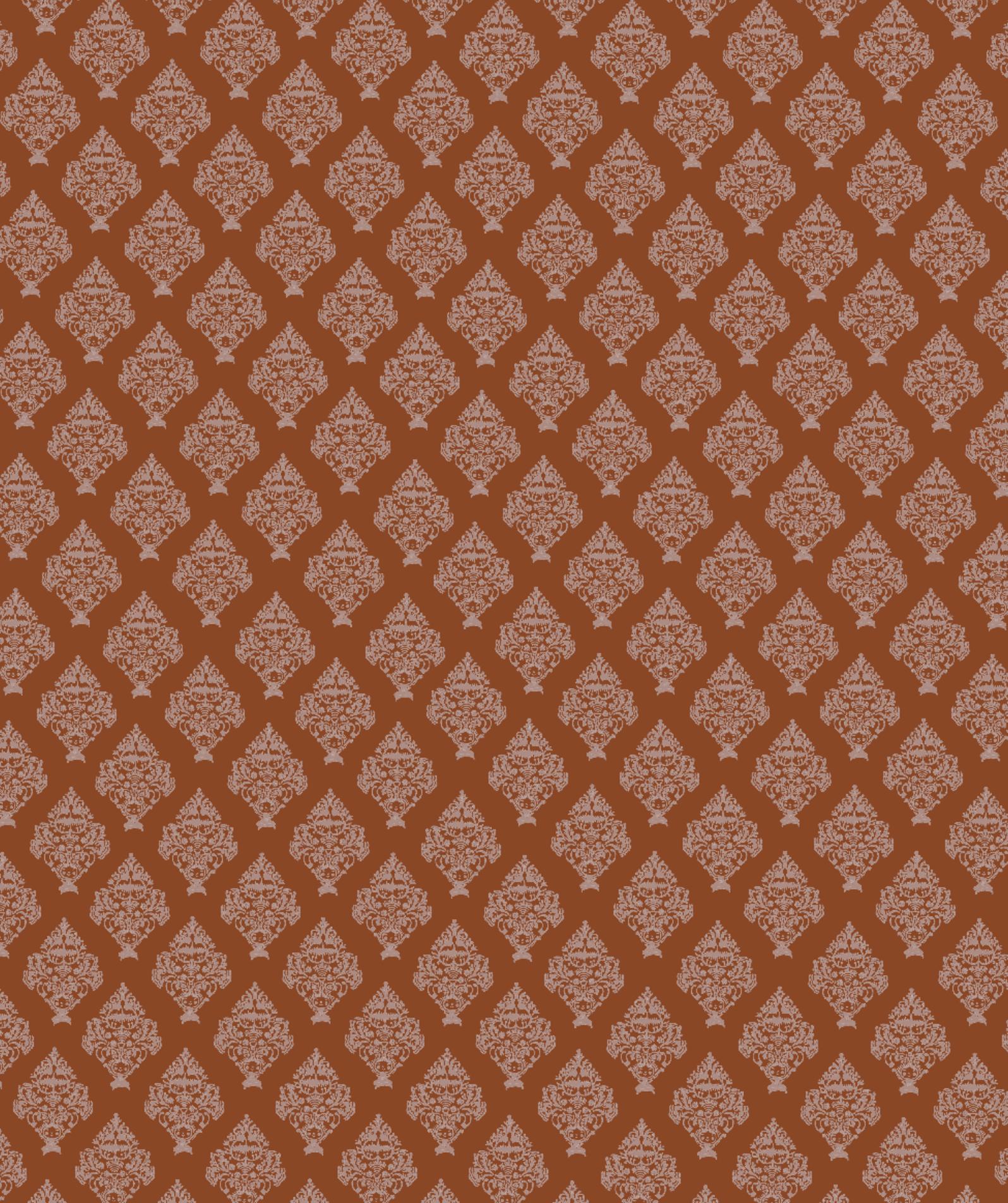


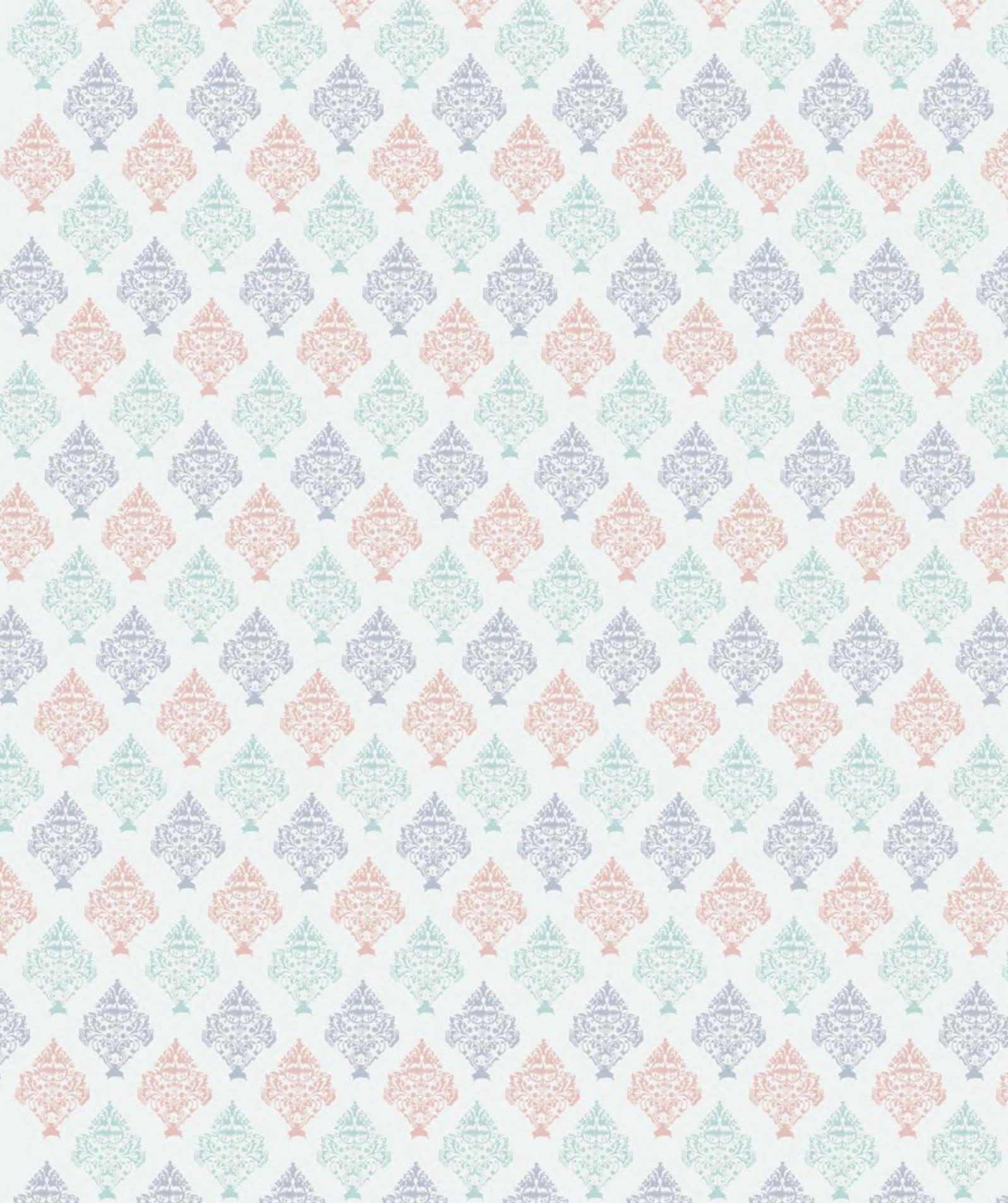
DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA

Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia









Cuerpo Sonoro: **expresiones artísticas** **y primera infancia**

DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA



Ministerio de Cultura

Carmen Vásquez Camacho
Ministra de Cultura

Claudia Isabel Victoria Niño Izquierdo
Secretaria General

David Melo Torres
Viceministro de Cultura

Guiomar Acevedo Gómez
Directora de Artes

Sandra Patricia Argel Raciny
Asesora Programa
de Primera Infancia

Yohana Milena Flórez Díaz
Coordinadora de Formación
Programa de Primera Infancia

Corporación Cultural Materile

Norma Liliana Martín García
Representante legal



**Colección: Derechos y
orientaciones culturales
para la primera infancia**

Yohana Milena Flórez Díaz
Revisión y coordinación
de la elaboración del documento

**Alejandro Cárdenas Palacios
Norma Liliana Martín García
Paola Andrea López Wilches**
Elaboración capítulo I, II y IV

**Efrén Ramírez Bello
María Teresa Jaime Auli
Paulo Martínez Merchán
Alejandro Cárdenas Palacios
Norma Liliana Martín García
Paola Andrea López Wilches**
Elaboración capítulo III

**Hernán Vargas Cortés
Lorena Cantillo Turbay**
Fotografía



© Ministerio de Cultura
Primera edición, 2018
Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas
y primera infancia

ISBN (impreso) 978-958-8827-12-4
ISBN (digital) 978-958-753-291-3

Crisol de Culturas Ltda.
Diseño, edición y cuidado editorial

Este documento recoge las comprensiones y avances desarrollados en el marco de los convenios de asociación realizados por el Ministerio de Cultura con la Fundación Amigos del Teatro Colón (1466 de 2011), con la Universidad Pedagógica Nacional (1161 de 2012) y con la Fundación Rafael Pombo (2104 de 2013, 526 de 2014 y 1102 de 2015).

De igual manera acoge las recomendaciones de los asesores y profesionales de las áreas de Danza, Música, Teatro y Circo, Artes visuales y Educación Artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura en el 2017, así como lo realizado en el marco de los convenios de asociación del Ministerio de Cultura con la Corporación Cultural Materile (2052 de 2016 y 678 de 2017).

Material impreso y digital de distribución gratuita con fines didácticos y culturales. Queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial con ánimo de lucro, por cualquier sistema o método electrónico sin la autorización expresa para ello.

Presentación

La colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA representa para el Ministerio de Cultura un camino para materializar la apuesta intersectorial de la política de Estado De Cero a Siempre. Esta política se ha propuesto como horizonte de sentido promover el desarrollo integral de la primera infancia y contribuir con la garantía de los derechos culturales desde la gestación.

Las prácticas artísticas y culturales son el escenario más apropiado para trabajar con la primera infancia. Cantos, nanas, arrullos, relatos y juegos tradicionales constituyen un patrimonio cultural invaluable que todos pueden apropiarse, celebrar y transformar. Es por esto que es indispensable el acceso y disfrute de los lenguajes y expresiones artísticas y estéticas, vivenciadas desde los sentidos, el cuerpo, el movimiento, el sonido, el juego y la exploración.

Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia, recoge las consideraciones que desde el Programa de Primera Infancia del Ministerio de Cultura orientan los procesos de cualificación que se realizan con el talento humano vinculado a la atención de las mujeres gestantes, y de los niños y niñas menores de seis años, para fortalecer la calidad de los entornos y prácticas pedagógicas desarrollados desde los diferentes sectores y modalidades de atención a partir de los universos sensibles y creativos.

Este documento pondera la construcción conjunta de pedagogías y metodologías pertinentes y de calidad, propuestas por las familias, cuidadores, agentes educativos y culturales, artistas, investigadores, expertos y demás actores de los distintos territorios de Colombia que han participado en los procesos desarrollados por *Cuerpo Sonoro*. Estas propuestas se han gestado desde el reconocimiento, apropiación y disfrute de los bienes artísticos, patrimoniales y culturales, considerando que las acciones que se emprenden en favor de la garantía de los derechos culturales, aportan de manera esencial al desarrollo integral de la primera infancia y resultan fundamentales para la protección y garantía de los demás derechos humanos.



Las orientaciones aquí recogidas proponen avanzar en el reconocimiento de que los niños* son sujetos activos y participantes de todo lo que les atañe y, por tanto, de su propio desarrollo. A través de sus lenguajes ellos nos dan pistas de lo que piensan, desean, descubren, perciben, sienten y quieren expresar, y como iguales manifiestan su manera de vivir el mundo. Así, considerarlos como constructores de sus aprendizajes y entornos, y con la potencia suficiente para aportar a su crianza, posibilita acompañarlos amorosa y respetuosamente en sus procesos, recoger sus aportes y aprender de ellos.

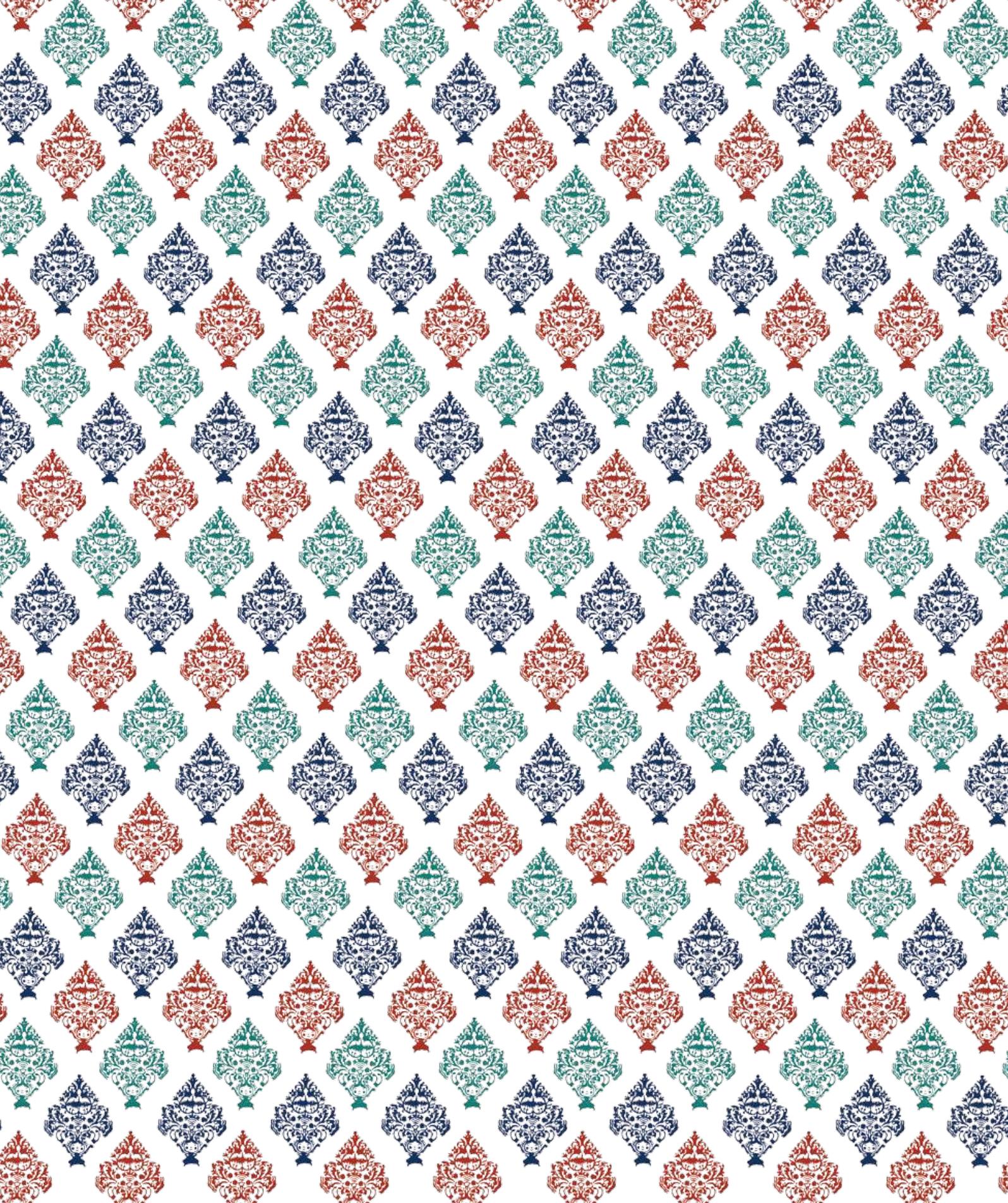
Con esta publicación el Ministerio de Cultura hace entrega de los avances y comprensiones que desde el 2011 han potenciado los procesos de fortalecimiento y cualificación de las prácticas pedagógicas que se realizan con la primera infancia. Estamos seguros de que es desde el reconocimiento cultural, social y personal, y del potencial creativo de los participantes, que se cimientan nuevas maneras de crecer, de relacionarnos y así avanzar en la apuesta nacional de construcción de paz.



* Al hacer referencia a los niños, incluyendo también a las niñas, reconocemos la relevancia de la inclusión de los géneros en el lenguaje, pero optamos por hacer alusión de manera general a los niños, favoreciendo un ritmo de lectura más ágil. Destacamos, asimismo, que este documento tiene perspectiva de género y se desarrolla desde un enfoque que celebra la diversidad presente en los niños y las niñas.

Experiencia de materias y materiales
en el Diplomado de formación a
formadores realizado con artistas de
diferentes municipios.
Monquirá, Boyacá, 2016.





Contenido

Introducción • 13

Capítulo 1 .

¿Qué es *Cuerpo Sonoro*? • 19

¿Por qué *Cuerpo Sonoro*? • 20

Propósitos • 24

Contexto normativo • 25

Capítulo 2 .

Cultura, expresiones artísticas y primera infancia • 31

Infancias y desarrollo integral • 32

Juego, exploración y creatividad • 34

Expresiones artísticas y primera infancia • 38

Diversidad e interculturalidad • 44

Derechos culturales y patrimonio para la primera infancia • 51

Patrimonio • 53

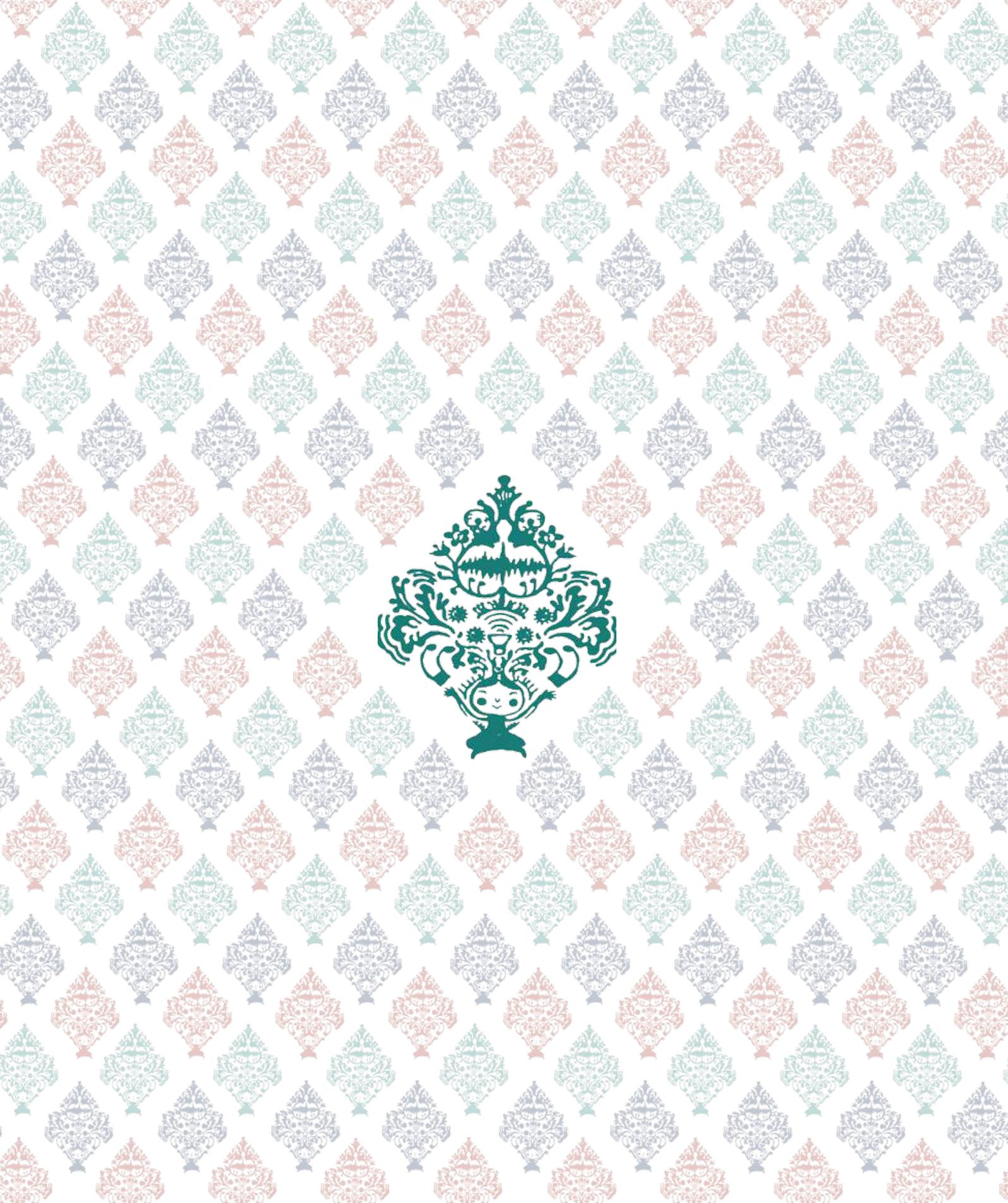
Patrimonio inmaterial • 55

Territorios y naturaleza • 57

Los vínculos y la construcción de paz en *Cuerpo Sonoro* • 58

Límite, conflicto y creatividad • 62





Capítulo 3 .

Lenguajes • 65

Cuerpo y movimiento • 66

Materia • 71

Sonido • 77

Sonido, escucha y exploración • **78**

Juego y sonido • **81**

Cuerpo y sonido • **81**

Espacio y sonido • **82**

Sonido, silencio y ruido • **83**

Espacio • 84

Capítulo 4 .

Principios pedagógicos • 93

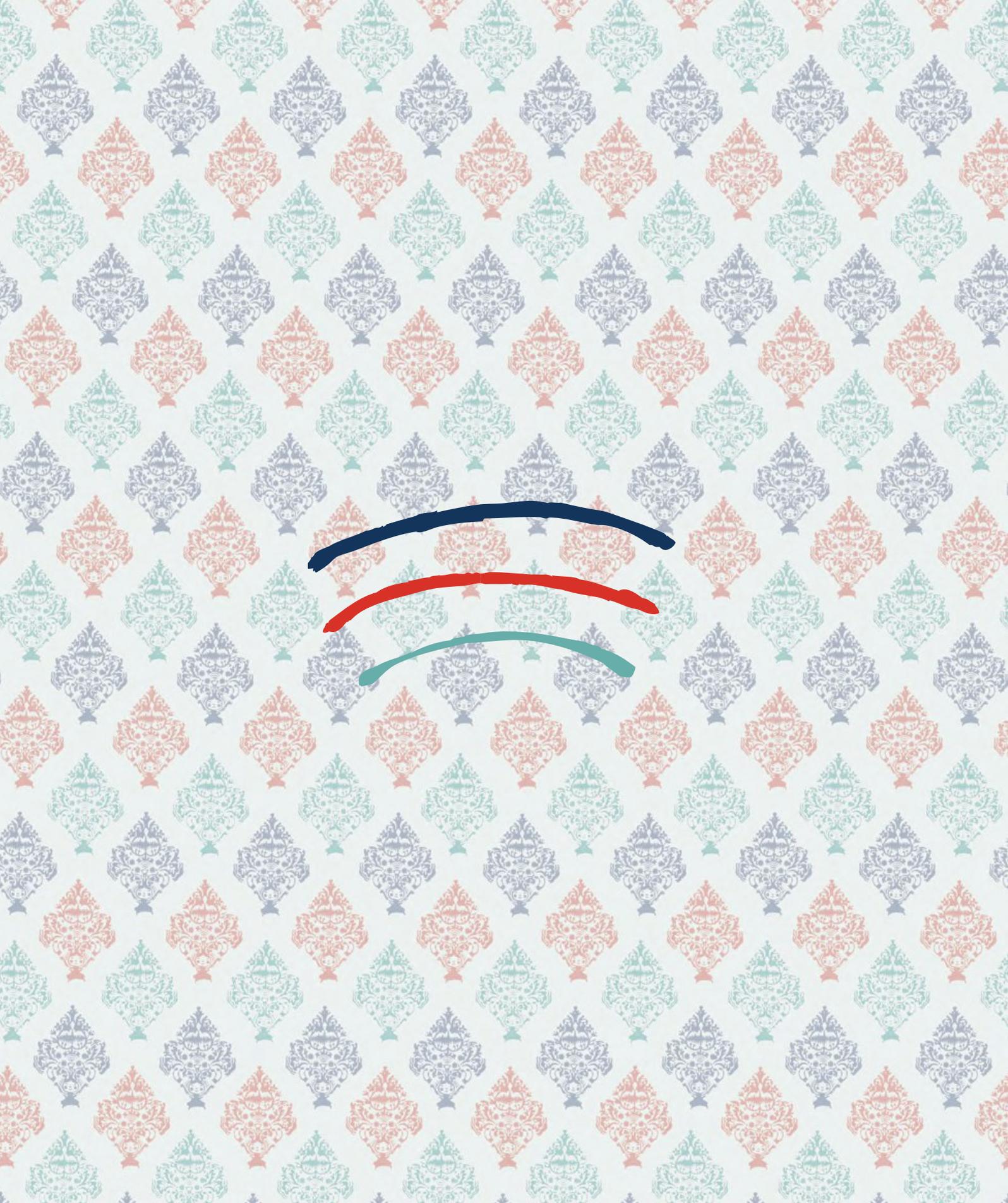
La experiencia: pensar a partir del hacer y del vivir • 94

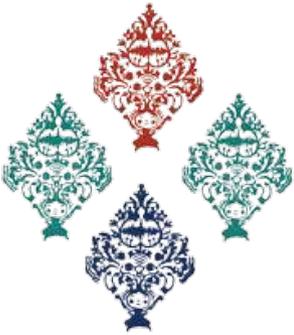
Escucha, diálogo de saberes y construcción colectiva de conocimiento • 97

Cerrar para continuar • 102

Referencias • 104







Introducción

Este documento recoge las orientaciones pedagógicas que sustentan el proyecto *Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia*, del Ministerio de Cultura, que busca promover el desarrollo integral de los niños, posicionar y fortalecer su reconocimiento como seres creativos, con voz, pensamientos y sentimientos a través de la cualificación de los agentes educativos y culturales¹ que se relacionan con ellos cotidianamente.

El proyecto fue creado en el año 2011 por el área de Música y el área de Danza de la Dirección de Artes y, desde el año 2013 lo lidera el programa de atención a la primera infancia de este Ministerio. Desde su inicio, Cuerpo Sonoro se articuló con la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia *De Cero a Siempre*², evidenciando el compromiso del Ministerio de Cultura³ con la promoción de los derechos culturales y patrimoniales de los niños.

En el presente texto, se reúnen los sentires, reflexiones y aprendizajes de madres, padres, artistas, investigadores, expertos, agentes educativos, agentes culturales y demás actores de las distintas comu-

- 1 Entendemos por “agentes educativos y culturales” a todas aquellas personas que trabajan directamente en favor del desarrollo integral de los niños y niñas en su primera infancia, maestras y maestros de las modalidades de atención integral o del grado de transición, así como a quienes, desde sectores, como salud o recreación y deportes, inciden en la vida de los niños y niñas, es decir, promotores de lectura, bibliotecarios, artistas, profesionales de salud, ludotecarios, agentes de recreación y deporte, líderes o dinamizadores comunitarios, etc.
- 2 La Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia fue creada en el año 2011 con el fin de garantizar los derechos de los niños en primera infancia del país, buscando la universalización de la atención integral, desde el trabajo articulado de los sectores involucrados, públicos o privados. Esta estrategia se convierte en política pública a partir de la Ley 1804 del 2016, por la cual se establece la “Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia”.
- 3 El Ministerio de Cultura es miembro de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (creada desde el 2011) integrada por los Ministerios de Salud y Protección Social, Educación, el Departamento Nacional de Planeación, y Prosperidad Social, con su entidad adscrita, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); coordinada por la Consejería Presidencial para la Primera Infancia.





nidades del país, que han participado en Cuerpo Sonoro, apoyando la construcción de metodologías pertinentes y de calidad, que contribuyan desarrollo integral de los niños desde su gestación.

Con el propósito de que los agentes educativos y culturales encuentren en este documento las orientaciones e información necesaria para acercarse a *Cuerpo Sonoro* y desarrollar sus propias propuestas, hemos elaborado cuatro capítulos.

El primero da cuenta de qué es *Cuerpo Sonoro*, cuáles son sus propósitos y en qué contexto normativo se inscribe. El segundo capítulo recoge las perspectivas culturales, sociales y artísticas que respaldan la propuesta artístico-pedagógica: las expresiones artísticas, el juego, la diversidad, los derechos culturales y patrimoniales. Estas bases conceptuales y teóricas se vinculan a través del diálogo entre arte, cultura e infancia, estableciendo un campo de desarrollo de lo artístico y lo pedagógico en la práctica. El tercer y cuarto capítulos presentan los principios que pueden permitir a los agentes educativos, proponer, crear y recrear, experiencias, encuentros y prácticas que contribuyan, en la cotidianidad, al desarrollo integral de los niños.

Antes de dar paso a los capítulos anunciados, consideramos pertinente precisar las nociones de *infancia* y de *expresiones artísticas* incluidas aquí. Ambas tienen como base la perspectiva de valoración de la diversidad, a partir de la cual se promueve el respeto y cuidado de las múltiples culturas e infancias.

En primer lugar, estas orientaciones parten de la noción de desarrollo infantil, propuesta en los fundamentos de la estrategia *De Cero a Siempre*, que hace parte de la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Esta noción contempla el desarrollo como “el proceso de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía” (Congreso de la República, 2016).

El desarrollo integral no es lineal, ni acumulativo, ni homogéneo y no es idéntico para todos los niños, pues depende de una enorme diversidad de contextos, actores y condiciones. Esta concepción de desarrollo se asocia con una comprensión de la infancia como una construcción



social e histórica. Entendemos, entonces, que las formas de concebir la infancia cambian según las sociedades, culturas y tiempos.

Estas nociones de desarrollo e infancia plantean un reto para este documento: proponer orientaciones que acojan las particularidades presentes en cada contexto y en cada niño. Por esta razón, este texto no está organizado por etapas de desarrollo, ni contiene actividades por edades. Confiando en el conocimiento que tiene cada agente educativo y cultural, hemos decidido proponer un marco de conceptos y perspectivas que les permitan reorientar y enriquecer sus encuentros con los niños, de acuerdo con las características de su desarrollo.

En segundo lugar, es necesario aclarar que, desde la perspectiva de *Cuerpo Sonoro*, los niños se expresan a través de diferentes medios (plásticos, sonoros, visuales, corporales, orales), configurando múltiples lenguajes (Hoyuelos, 2006). Entendemos por lenguajes todas las formas de interacción mediante las cuales los niños exploran, se comunican y expresan a través del cuerpo, la materia, el espacio y el sonido, entre otras. Estos lenguajes han estado tradicionalmente ligados a las expresiones artísticas o estéticas, pero es claro que los niños no crean con intenciones artísticas: su pulsión fundamental es el juego y la exploración. Comprender las expresiones de los niños como un hecho “artístico”, es una decisión adulta.

Los lenguajes con los cuales se expresan, exploran y juegan los niños son cercanos a aquellos con los que juegan, se expresan y exploran los artistas, pero no tienen los mismos propósitos ni pertenecen a los mismos ámbitos. Un niño que hace uso de estos lenguajes, lo hace fundamentalmente para saber de qué está compuesto aquello con lo que explora, y así identificar qué sentido tiene, para qué sirve, cuáles son sus posibilidades; lo hace, además, disfrutando esta investigación, reconociendo su capacidad creadora y transformadora del entorno, sus ideas, emociones y percepciones.

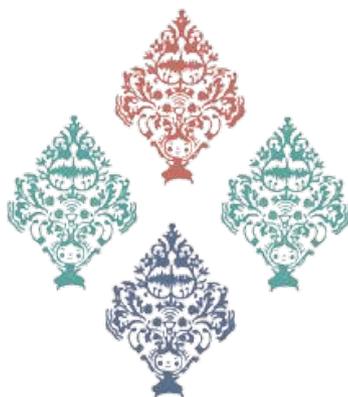
Entendemos el juego, la exploración y la imaginación, como aquellas acciones a través de las cuales los niños se expresan, pero a la vez, experimentan, conocen, desarrollan su creatividad y se relacionan con el mundo.



Experiencia sonora en el Diplomado de formación a formadores realizado con artistas de diferentes municipios del país. Coveñas, Sucre. 2018



Cuerpo Sonoro desarrolla experiencias con los agentes educativos y culturales en las que se busca la comprensión de estos lenguajes y de la infancia, retomando los aportes y reflexiones que, desde el mundo del arte, han ampliado la forma en que nos relacionamos con los objetos, la materia, el espacio, los sonidos y los cuerpos para enriquecer las prácticas pedagógicas, las miradas sobre la infancia y para nutrir los entornos, relaciones y posibilidades que se ofrecen a los niños de manera cotidiana.



Experiencia "explorando los sentidos" en campo abierto propuesta por las maestras de modalidad familiar de ICBF, en el Diplomado regional de Cauca. Antioquia, 2015.





CAPÍTULO I

¿Qué es *Cuerpo Sonoro*?

Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia es un proyecto de cualificación, dirigido a los agentes educativos y culturales que se relacionan directamente con la primera infancia, basado en estrategias pedagógicas y metodológicas como el diálogo de saberes, el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento de las potencias creativas de los participantes. De esta manera, propone que los entornos y prácticas pedagógicas que se ofrecen a los niños, se nutran a partir de una comprensión de cada agente sobre sus propias características y potencialidades, así como de sus universos sensibles y creativos.

¿Por qué *Cuerpo Sonoro*?

Este proyecto nace y se desarrolla con el propósito de enriquecer y fortalecer los vínculos afectivos con los niños, así como de contribuir a su desarrollo integral y al reconocimiento de sus características culturales, sociales y personales, a partir de promover el disfrute de todos los lenguajes y expresiones artísticas y estéticas, vivenciadas desde los sentidos, el cuerpo, el movimiento, el sonido, el juego y la exploración.

De otro lado, buscamos transformar la mirada que se tiene sobre los niños con el fin de reconocer, cada vez más, las capacidades y posibilidades que ellos tienen para relacionarse con el mundo desde los sentidos, lo sensible y lo estético, así como desde sus particularidades culturales. Esto ubica a los niños como sujetos de los que se puede aprender a través del juego y la exploración.

A continuación, mencionamos algunas características de las prácticas pedagógicas que se han establecido tradicionalmente, que aún siguen vigentes y en las que *Cuerpo Sonoro* busca generar transformaciones:

- Privilegian aspectos donde se comprende al niño como un receptor y no como un constructor activo de su conocimiento. Incluso no se evidencia que este conocimiento también es del orden corporal, por ello las relaciones que se establecen desde la acción, el juego y la creación no han sido suficientemente atendidas ni consideradas como fuentes de aprendizaje.



- 

En muchas de las prácticas educativas no se evidencian los vínculos entre lo emocional y lo cognitivo. Estas dimensiones son entendidas como independientes y se da mayor relevancia a lo cognitivo, por ello sigue siendo primordial, para las familias, agentes educativos e instituciones, que los niños sepan leer y escribir, sumar y restar, antes que entender sus propios sentimientos, percepciones, emociones, y poderlas manejar saludablemente en un entorno social.
- Aíslan a los niños de sus contextos familiares, sociales, culturales, de su espiritualidad, sus saberes y de sus mundos sensibles, lo cual representa una fractura en el desarrollo integral de la primera infancia, así como en el goce efectivo de sus derechos culturales.
- No se escucha suficientemente a los niños. No se está abierto a sus intereses, deseos, necesidades y sentimientos, a su capacidad y posibilidad de participar en las decisiones que afectan su propia vida. No se reconocen ni valoran sus lenguajes, formas de relacionarse, conocimientos y particularidades. En otras palabras, se desconoce la cultura propia de la infancia¹.

Buscamos transformar la mirada que se tiene sobre los niños con el fin de reconocer, cada vez más, las capacidades y posibilidades que ellos tienen para relacionarse con el mundo desde los sentidos, lo sensible y lo estético, así como desde sus particularidades culturales. Esto ubica a los niños como sujetos de los que se puede aprender a través del juego y la exploración.

¹ Para profundizar ver: Rinaldi, Carla. (2007). *En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender*. RedSolare, Reggio Children, el educador. Perú: Grupo Editorial Norma, y Moss, Peter; Dahlberg, Gunila; Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. España: Editorial Graó.





Experiencia sonora seleccionada en el *Primer encuentro de profundización de Cuerpo Sonoro* realizado en Villavicencio. Meta, 2015.

No son solamente las prácticas pedagógicas tradicionales las que afectan negativamente el desarrollo integral de los niños, también el conflicto armado colombiano, que hemos vivido por décadas, ha producido múltiples afectaciones influenciando las formas en las que nos relacionamos, resolvemos nuestros disensos, nuestras maneras de entender la diversidad, nuestra historia, memoria, paisajes, territorios y contextos.

Así, el conflicto armado ha marcado la vida, emociones, cuerpos y pensamientos de los niños de múltiples formas: aquellos que lo han vivido de manera directa sufren los temores en sus cuerpos. Aquellos que lo han vivido de manera indirecta sufren las consecuencias de unas formas de crianza y de relacionamiento familiar y comunitario marcado por el temor, la desconfianza y la agresión, entre otros.

Reconociendo estas realidades, consideramos relevante propiciar aperturas y reflexiones en las que los agentes educativos y culturales, enriquezcan las formas en las que ven a los niños y se relacionan con ellos, para que, a partir de los lenguajes y expresiones artísticas y culturales propias de sus contextos, transformen, potencien y fortalezcan sus prácticas pedagógicas.

Con el fin de enfrentar estas situaciones y sus efectos negativos en la primera infancia, desde *Cuerpo Sonoro* buscamos estimular una relación fuerte entre las memorias, saberes e intuiciones de cada agente educativo y cultural, apelando a su ser, a sus sentimientos, pensamientos y emociones. En este sentido, buscamos trabajar con lo que “portan”, con sus afectos, miedos y preguntas, para así movilizar transformaciones profundas en su ser y, posteriormente, en su quehacer con los niños. Lo anterior se consigue a través de experiencias en las que cada agente evoca su propia infancia, sus juegos, sus formas de relacionarse y cómo ello está presente en las relaciones que establece con los niños.



Propósitos

Es fundamental plantear que, de acuerdo con los principios que orientan *Cuerpo Sonoro*, este documento no debe ser considerado como un modelo, de tal manera que se ignoren las realidades locales y territoriales o se pase por alto la capacidad creadora de los agentes educativos y culturales involucrados. De esta manera, con este documento, buscamos:

- Ofrecer un conjunto de orientaciones dirigidas a los agentes educativos y culturales desde una perspectiva que reconoce a los niños en su integridad, como sujetos culturales, con potencia creativa, con inmensas capacidades y posibilidades asociadas a su cognición, expresión, creación, juego e imaginación.
- Permear las prácticas pedagógicas de los agentes educativos con los aportes de la cultura y las expresiones artísticas, desde una concepción amplia e integral del desarrollo infantil.
- Generar o fortalecer relaciones con los saberes culturales de las comunidades para enriquecer y transformar el universo educativo y cultural de los niños.
- Resaltar el juego, la exploración y los lenguajes de la infancia como posibilidades que permiten descubrir y apropiarse del mundo y sus fenómenos, respetando el ritmo singular de cada niño y ofreciendo el tiempo necesario para la creación y el disfrute de estos lenguajes.
- Reflexionar sobre las concepciones e imaginarios alrededor de las disciplinas (danza, teatro, música, literatura, plásticas y visuales) y las prácticas artísticas, buscando dar relevancia al disfrute de los lenguajes y formas de expresión de los niños, relacionadas permanentemente con el juego y la exploración.





Experiencia de *materia*, con bebés y mamás, propuesta por Diana Carolina Posada Godoy, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Pereira. Risaralda, 2017.

Contexto normativo

Desde la ratificación de la Convención de los derechos de los niños² en 1991, nuestro país ha venido transformando las maneras de verlos y entenderlos, lo cual ha originado una serie de cambios en la formulación de políticas, orientaciones, programas y proyectos, en los que se reconocen mayores esfuerzos y compromisos de las entidades públicas y privadas, por apoyar el desarrollo integral de la primera infancia.

A continuación, presentaremos algunas normativas que han permitido la generación de proyectos específicos para la primera infancia en Colombia y han contribuido conceptual y legalmente a la creación y territorialización de *Cuerpo Sonoro*.

² De la convención deriva el Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, del 30 de septiembre de 1990, en la que se establecen medidas específicas para mejorar las condiciones de vida de los niños. (*Plan of Action for Implementing the World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children in the 1990s*, 1990).



CONTEXTO POLÍTICO Y NORMATIVO COLOMBIANO

Constitución
Política de
Colombia
1991

Artículo 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y **cultural** de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y **la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión**. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el **acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura**. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de **promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades**, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Artículo 93. Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia.

(Continúa)





CONTEXTO POLÍTICO Y NORMATIVO COLOMBIANO

PARTICIPACIÓN

Artículo 12

1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el **derecho de expresar su opinión libremente** en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará, en particular al niño, oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá **derecho a la libertad de expresión**; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, **ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.**

Ley 12 de
1991
Ratificación
de la
Convención
de los
Derechos
del Niño
(CDN)

CORRESPONSABILIDAD E IDENTIDAD

Artículo 14

1. Los Estados partes respetarán el derecho del niño a la **libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.**

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

JUEGO Y PARTICIPACIÓN EN LA VIDA CULTURAL

Artículo 30

En los Estados en que existen minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, **a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.**

Artículo 31

1. Los Estados partes reconocen el **derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.**

2. Los Estados partes respetarán y promoverán el **derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.**

(Continúa)



CONTEXTO POLÍTICO Y NORMATIVO COLOMBIANO

Ley 115 de 1994	<p>Artículo 64. Corresponde al Ministerio de Cultura la responsabilidad de orientar, coordinar y fomentar el desarrollo de la educación artística y cultural no formal como factor social, así como determinar las políticas, planes y estrategias para su desarrollo. Para tal efecto, créase el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, que tendrá como objetivos, estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación, y la transmisión del conocimiento artístico y cultural.</p>
Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia	<p>Artículo 25. Derecho a la identidad. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y filiación conformes a la ley. Para estos efectos, deberán ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento en el registro del estado civil. Tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia.</p> <p>Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.</p> <p>Artículo 30. Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan.</p>
Decreto 4875 del 2011	<p>Artículo 1. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. Créase la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, que en adelante se denominará la Comisión.</p> <p>Artículo 2. Objeto. La Comisión tendrá por objeto coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo esta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados.</p> <p>Artículo 3. Integración. La Comisión estará integrada por:</p> <p>Un delegado del Presidente de la República.</p> <p>El Director del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, o su delegado.</p> <p>El Ministro de Salud y Protección Social o su delegado que deberá ser un Viceministro.</p> <p>El Ministro de Educación Nacional o su delegado que deberá ser un Viceministro.</p> <p>El Ministro de Cultura o su delegado que será el Viceministro.</p> <p>El Director General del Departamento Nacional de Planeación o su delegado, quien deberá pertenecer al nivel directivo de la entidad.</p> <p>El Director del Departamento Administrativo de la Prosperidad Social o su delegado que deberá pertenecer al nivel directivo.</p> <p>El Director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o su delegado, quien deberá pertenecer al nivel directivo.</p>

(Continúa)

CONTEXTO POLÍTICO Y NORMATIVO COLOMBIANO

Ley 1804
del 2016

Artículo 1. *Propósito de la ley* La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de **establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre**, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la **garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad**, así como la materialización del Estado Social de Derecho.

Artículo 7. *Gestión intersectorial para la atención integral* Es la acción organizada, concurrente y coordinada a través de la cual los sectores estatales de los órdenes nacional y local (educación, salud, **cultura**, recreación, bienestar, deportes, planeación, entre otros), así como otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academia, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, entre otras), se articulan para lograr la atención integral a las mujeres gestantes, y los niños y niñas en primera infancia, a partir de lo que ellos y ellas requieren. La gestión intersectorial exige que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel para la garantía del desarrollo de las niñas y niños y ponga al servicio de ellos sus saberes, su estructura institucional, acciones de política, recursos y capacidades, así como su apertura para transformarse, trátase de la orientación, la planeación, la oferta de servicios, la articulación o el seguimiento a la atención integral.

Artículo 15. *Funciones del Ministerio de Cultura* a) Formular e implementar políticas, planes, programas y proyectos dirigidos a **preservar, promover y reconocer los derechos culturales de las niñas, los niños y sus familias en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre**, sobre el reconocimiento de la **diversidad poblacional, territorial étnica, lingüística y social del país**, lo que obliga a una acción diferencial y sin daño. b) Dar directrices para el **fomento de los lenguajes y expresiones artísticas, la literatura y la lectura en primera infancia, la participación infantil y el ejercicio de la ciudadanía** para todos los entornos.



Experiencia de *sentidos* y *materia*, propuesta por Nancy Quintero Otálvaro, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Pereira. Risaralda, 2017.





CAPÍTULO II
**Cultura, expresiones
artísticas y primera infancia**

En este apartado, presentamos el conjunto de conceptos que orientan *Cuerpo Sonoro* y que configuran una perspectiva de acciones artísticas y pedagógicas, cuyo fin principal es que los agentes educativos y culturales creen sus propias estrategias, experiencias y proyectos en el trabajo directo con los niños.

Infancias y desarrollo integral

Los niños crean y comparten formas particulares de habitar y reconocer el mundo, desde la imitación, la exploración y el juego. Cuentan con ritmos y formas de interactuar, maneras de reconocer el espacio, el tiempo y corporalidades diferentes a las de los adultos. Cada niño es una persona única e irrepetible y en reconocimiento de estas particularidades, acogemos la noción de desarrollo integral de la política pública de Colombia, que parte de la singularidad:

El desarrollo durante la primera infancia, como sucede durante el resto de la vida, se caracteriza por ser un proceso complejo y de permanente cambio. Esta transformación, que valga decir, no sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y niñas, se expresa en las particularidades de cada uno, en una igualmente amplia variedad de contextos y condiciones.

Así, el desarrollo se mueve entre las singularidades de cada niña o niño. Sin embargo, sus distintos ritmos y estilos guardan cierta relación con las características del proceso de sus pares, y con las características ofrecidas por los entornos en donde transcurren sus vidas (...) (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p. 107).

Esta concepción del desarrollo implica:

- Transformar la concepción de los niños como sujetos incompletos, que deben obedecer y responder a los estímulos y propuestas de los adultos y en vez de esto, reconocerlos como sujetos que piensan,





sienten, proponen, comunican, juegan, exploran, crean, expresan y participan. Durante la primera infancia los niños son interdependientes con los adultos, los otros niños y su contexto social y es, a partir del reconocimiento de estas relaciones y sus implicaciones, que pueden desarrollar su independencia y construir su identidad.

- Transformar la comprensión lineal, universal y homogénea del desarrollo, por una perspectiva abierta, que entiende retrocesos y avances de modos particulares en cada niño. Esta mirada reconoce la incidencia de la cultura y el contexto en el que crecen los niños y niñas, factores como el clima, la alimentación, las costumbres, y por ende, las prácticas y conocimientos de cada comunidad sobre la forma en que los niños y niñas crecen, aprenden, exploran, son criados, cuidados y educados.
- Dar mayor relevancia a los vínculos socio-afectivos entre los niños y sus familias o cuidadores y comunidades. Estos vínculos hacen parte de las bases de su cognición, emocionalidad y la configuración de la confianza básica que les permite creer en sí mismos, en los otros y el mundo que los rodea.
- Reconocer la sensibilidad y sensorialidad particular de los niños, como agentes de sus procesos de desarrollo. No solo basta con admitir, por ejemplo, que escuchan y responden a estímulos sonoros, es igualmente importante identificar qué sonidos les gusta escuchar y movilizan su cuerpo. Debemos estar atentos a cuáles estímulos estéticos movilizan respuestas afectivas y emocionales en ellos.
- Reconocer que el desarrollo, conformado de sucesos complejos, tiene una poética y unos lenguajes particulares, en los que lo corporal y lo emocional se interrelacionan con memorias, ideas, gustos, intereses y sentimientos que van configurando la construcción de la identidad. Así, consideramos parte fundamental del desarrollo, la cantidad y calidad de relaciones que se establecen con los niños desde las expresiones culturales como cantos, danzas, relatos, arrullos, alimentos, entre otras.



Juego, exploración y creatividad

El juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia
en el continuo espacio-tiempo.
Una forma básica de vida.

WINNICOTT

Se reconocen dos grandes formas de comprender el juego: el juego estructurado y el juego “libre” o “no estructurado”. En la primera, se incluyen aquellos juegos que tienen unas reglas claras que, aunque pueden modificarse, son conocidas, están preestablecidas y dan cierta identidad al juego, como las rondas, los juegos de palmas o los juegos tradicionales; con la segunda, hacemos alusión a las formas más abiertas de juego en la que los niños exploran, imaginan, establecen reglas y las cambian cuantas veces sea necesario.

El juego tiene como características: una pérdida de vínculos entre medios y fines, no está centrado excesivamente en los resultados, permite la flexibilidad, la proyección del mundo interior y proporciona placer (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 14). En este sentido, se establece como recurso privilegiado de exploración y creación, con el cuerpo y sus sentidos.

El juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón, el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos (MEN, 2014, p. 15).

Desde antes de nacer, los niños están explorando, atentos a todos los estímulos que perciben en el vientre. Al nacer descubren su propio



cuerpo y voz, exploran los objetos, materias y fenómenos que los rodean, empiezan a observar, tocar y jugar con todo lo que está a su alcance, el cuerpo de mamá, de papá, de sus familiares o de las personas cercanas.

Así, por ejemplo, para un niño, una cuchara puede ser un elemento de exploración: con ella puede levantar la tierra para saber qué hay debajo de ella o separar los ingredientes de su comida. Pero también puede ser un elemento de juego, una varita mágica para transformar a su gato en un león o una batuta para dirigir una orquesta de muñecos, también puede utilizarla para explorar sonidos, golpeando suave o bruscamente contra el cristal, las paredes, los plásticos y las maderas.

Estos descubrimientos se realizan de forma individual, no son procesos guiados ni estructurados desde afuera, no se necesita un adulto que indique dónde buscar ni qué golpear, o en qué transformar los objetos, en otras palabras, apelan a la capacidad creadora (creatividad) de los niños. Por ello es muy importante permitirles que terminen de configurar su mundo, sin interrumpir su fluir creativo, pues esto es parte del sentido de la libertad creadora para habitar los mundos construidos.

Por lo anterior, para *Cuerpo Sonoro* resulta fundamental que los agentes educativos entiendan estos momentos de juego y exploración, como posibilidades de creación en los que se puede “seguir el juego”, brindar nuevos elementos para dar continuidad a las exploraciones, o estimular los diferentes juegos que los niños proponen.

Por su parte, los lenguajes de la infancia se presentan como escenarios de creación, de transformación y comunicación. Reconocer, comprender y valorar los complejos procesos cognitivos, físicos y emocionales que los niños movilizan dentro estos escenarios, es trascendental para conocerlos, escucharlos y respetarlos como seres únicos y autónomos. Como afirma Winnicott (1997), el juego es creador y funda nuevos mundos, el niño que juega, crea un nuevo mundo entre la realidad física constatable y su mundo lleno de magia, fantasía, memoria y otras realidades. Un niño que no tiene juguetes, igualmente juega con lo que tenga a disposición, como su propio cuerpo y/o los elementos naturales o artificiales al alcance de su mano.

La cercanía de las expresiones artísticas permite a los niños, ampliar y complejizar las posibilidades del juego, porque le proveen nuevas



Experiencia sonora propuesta por Elizabeth Reyes Lozano, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Pereira. Risaralda, 2017.



materias y escenarios. Por ejemplo, cuando un niño está en relación constante con la música, es factible que, en los espacios de juego, pueda inventarse canciones nuevas, usando las melodías que ya conoce, transformando sus letras, inventando por completo textos nuevos, o dándole sonoridades creativas a sus conversaciones. Es posible también que, en una canción creada de manera espontánea, pueda expresar su mundo emotivo, sus tristezas y/o anhelos, encontrando el lenguaje que le permite su expresión desde el juego con las palabras, los sonidos y los ritmos.

La exploración es un proceso profundo de conocimiento e investigación, de observación atenta del mundo. En la medida que se cuenta con más posibilidades de explorar, observar, conocer e interpretar el entorno, mejores herramientas y elementos se poseen para ser creativo. De allí que podamos afirmar que existe una estrecha relación entre el juego, la exploración y la creatividad.

Es inevitable que los niños en la primera infancia transiten de escenarios, creados para la expresión, a momentos de exploración y/o a disposiciones de juego. Así, cuando un niño explora con el color y mezcla una materia líquida con otra, crea un nuevo color y, al mismo tiempo, está explorando y experimentando, pues reconoce la materialidad, textura, temperatura de estas pinturas y puede iniciar procesos de diferenciación, similitud, clasificación y categorización entre otros.

De manera simultánea está jugando, pues genera un mundo de disfrute, gozo y asombro en sí mismo, no solamente manchando el papel con el pigmento, sino utilizando sus manos u otras partes de su cuerpo. Al tiempo, el niño está creando, pues su juego y exploración dejan una huella a través de la cual puede narrarse a sí mismo. Frente a una mancha cualquiera puede afirmar: “este soy yo, esta es mi casa, esta es mi mamá o esta es mi profe”. El juego es además el lugar propicio para el error, para ensayar, frustrarse y encontrar alternativas.



Expresiones artísticas y primera infancia

El arte me aporta, en síntesis, la posibilidad de ver antes las relaciones que los términos relacionados; un relativismo que huye de lo absoluto de las leyes generales; una ruptura con los excesos totalizantes que algunas ciencias tratan de poseer; un rechazo de los conjuntos de ideas cerrados y determinantes; una idea de protesta, de escándalo, de deconstrucción, de lo insensato, de lo disparatado, del antiprograma; la búsqueda de una tensión expresiva; el rescate del concepto de espacio imaginado e ilusorio; la búsqueda de la multiplicidad; un carácter democrático de comunicación intersubjetiva; una visión plástico-imaginativa que conlleve una apreciación estética del mundo; un encuentro creativo con lo absurdo, con el imprevisto; una combinación inesperada y enigmática con el mundo; una reacción contra la monotonía, alterando las combinaciones habituales, rompiendo esquemas normalizantes; una no distinción entre lo real y lo imaginario, entre lo exterior y lo interior; un gusto por lo pequeño, por el detalle, y también, en ocasiones, por lo grandioso; una incesante búsqueda de nuevas formas de expresión ligadas a los descubrimientos científicos y tecnológicos contemporáneos; y, sobre todo, una irremediable necesidad de identificar sinergias interactivas que pongan en relación las ideas y las acciones como lugar de búsqueda de significados, como irremediable necesidad de pasar las ideas a la acción.



VECCHI

Cuando hablamos de arte en el mundo de los niños de primera infancia, hacemos referencia explícita a la creación y disfrute de los lenguajes y expresiones artísticas, separándonos de:

- La visión segmentada y canónica de las disciplinas (música, danza, artes plásticas y visuales o teatro), de la iniciación o preparación al aprendizaje de técnicas y especificidades del arte.
- La referencia a las creaciones que realizan los artistas en el mundo profesional, o del trabajo por procesos dirigido a la concreción o estabilización de una forma artística.

Esta apertura permite disponer escenarios concretos para la libre exploración, creación y disfrute de los niños de primera infancia. Ellos,

más que conocer técnicas, construir objetos bajo instrucciones, aprender coreografías o recitar parlamentos de obras, requieren espacios para explorar las materias sensibles como el sonido, el silencio, la música y el ruido, los movimientos o los gestos, los colores, los olores, las texturas, es decir, adentrarse en la *experiencia estética*.

La experiencia estética activa nuevas formas de expresión que van configurando el universo simbólico y la capacidad de construcción de lenguajes y formas creativas de comunicación de la experiencia del mundo circundante y el mundo interior.

Los lenguajes y expresiones artísticas en primera infancia tienen el propósito de que los niños jueguen y exploren, que puedan narrar(se) y comprender(se). De nuestra atenta escucha y observación sobre las diferentes relaciones que los niños establecen en el juego y con los lenguajes artísticos, se pueden generar nuevos entendimientos sobre ellos, lo cual crea la posibilidad de abrir otros espacios de disfrute y aprendizaje coherentes con sus ritmos e intereses.

De nuestra atenta escucha y observación sobre las diferentes relaciones que los niños establecen en el juego y con los lenguajes artísticos, se pueden generar nuevos entendimientos sobre ellos, lo cual crea la posibilidad de abrir otros espacios de disfrute y aprendizaje coherentes con sus ritmos e intereses.

Las expresiones culturales son portadoras de afectos: cuando un niño es arrullado, simultáneamente está en contacto con la belleza y con el amor, cuando a un niño le leen un cuento, está en contacto con diferentes emociones como el asombro, la alegría, la tristeza, o incluso el miedo. La presencia de los seres que arrullan, leen, cantan a los niños, les permite vivir estas emociones de forma contenida y segura.

Cuando los adultos que viven o trabajan con los niños, les proponen dibujar o pintar, están abriendo un portal para que narren sus sensaciones, sentimientos, ideas e imaginación. Cuando los niños se mueven, o bailan retan su cuerpo, exploran el movimiento y son ampliamente



creativos disfrutando de estas sensaciones. En esta acción, la relación con los otros niños o adultos, es fundamental y define en gran medida la confianza y seguridad de dicha exploración.

Tener posibilidad de expresarse a través de diferentes lenguajes, es como tener múltiples herramientas para comunicarse, puesto que los humanos no solamente nos expresamos a través de las palabras, de hecho, hay un sinnúmero de sensaciones, ideas y sentimientos a donde las palabras no alcanzan a llegar. Los sonidos, las materias, el movimiento y los gestos expresan lugares más profundos y misteriosos de lo que alcanza a ser iluminado por las palabras.

Los lenguajes de la no palabra tienen dentro de sí muchas palabras, sensaciones y pensamientos, muchos deseos y medios para conocer, comunicar y expresarse. Son también modos de ser y de actuar, generadores de imágenes y de léxicos complejos, de metáforas y símbolos organizadores de lógicas prácticas y formales, promotores de estilos personales y creativos (Hoyuelos, 2006, p. 149).

Todos estos lenguajes constituyen millones de oportunidades más de (re)conocer o transformar el mundo, e incluso crear nuevos mundos posibles que forman parte de su riqueza simbólica y cultural. Las materias de estos lenguajes artísticos son altamente maleables y constituyen una “paleta” expresiva y un impulso contundente a su creatividad, pues no precisan de una sintaxis ni una gramática particular para comunicar.

Los primeros gorjeos y balbuceos de un bebé, sus primeros garabatos, los primeros ritmos que tararea con su voz, aún antes de pronunciar palabras, sus primeros gestos y muecas, sus primeras miradas, todo ello conforma un universo sensible que comunica sus sensaciones y sentimientos, un lenguaje³ antes del lenguaje que es posible interpretar, valorar y enriquecer.

Los humanos no solo necesitamos conocer las palabras y la emoción que viene incrustada en ellas, necesitamos crear y recrear formas

3 Entendido como la capacidad de simbolizar, de construir sentido mediante sistemas semióticos, en fin, la capacidad simbólica del ser humano o la capacidad de producir semiosis.



Cada niño que llega al mundo reinventa el lenguaje, pues las palabras, antes de ser signos, son juguetes y el niño juega con ellas como lo hace con los colores, sonidos y movimientos.

de comunicarnos para seguir siendo humanos. Cada niño que llega al mundo reinventa el lenguaje, pues las palabras, antes de ser signos, son juguetes y el niño juega con ellas como lo hace con los colores, sonidos y movimientos. Inventa nuevas formas de nombrar el mundo que se van entremezclando lentamente con el lenguaje establecido.

Por ejemplo, cuando un niño identifica qué le gusta o qué le disgusta, en una serie de sonidos, movimientos o colores, y logra reconocerlos como placenteros o desagradables, significa que está tomando una decisión ligada a su autonomía y a la

construcción de su independencia, sumado a esto, el proceso de juego y exploración con estas materias, le da herramientas para modificarlas y adaptarlas, lo que le permite saber que él es creador, y esto complejiza y complementa su conocimiento de sí mismo.

Es decir, el juego y la exploración con los lenguajes y expresiones artísticas permiten a los niños en la primera infancia conocer y transformar el mundo, así como conocerse y transformarse en el proceso. No basta saber las palabras, los sonidos y los movimientos, desde aspectos mecánicos, gramaticales y sintácticos. Es preciso reconocer, habitar y ayudar a construir sus universos poéticos, donde conviven la imaginación, la creatividad y la fantasía.

Que los niños estén en contacto con las diferentes expresiones y lenguajes, nos permite conocerlos más, saber quiénes son, qué les gusta, qué les disgusta, qué los hace reír, qué los pone tristes, qué les genera interés y curiosidad. Nos permite construir más y mejores oportunidades de potenciar su desarrollo y disfrutar y entender sus hipótesis y comprensiones del mundo. Adicionalmente, la experiencia estética ayuda a ampliar los límites que definen aquello que nos gusta o nos disgusta, amplía el goce y la riqueza en las preguntas, profundiza la ironía, la risa y la metáfora.





Experiencia de *materia* propuesta por Martha Cortés, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.

Como mencionamos en el inicio de este apartado, en *Cuerpo Sonoro* consideramos que los niños no hacen arte, y no buscamos que se conviertan en artistas, por el contrario, reconocemos que se relacionan con las materias del arte para crear sus propios lenguajes, enriqueciendo su mundo simbólico y sus posibilidades de expresión. No obstante, consideramos que el arte debe estar presente en las vidas y los entornos que habitan los niños; esta es una de las formas en que se materializan sus derechos culturales y se les posibilita el disfrute de sus valores estéticos y sensibles.

Propiciar el acceso a las manifestaciones del arte como el cine, la danza, el teatro, los títeres, el circo, amplía la visión que los niños tienen del mundo, nutriendo sus propios lenguajes y expresiones, alimentando sus procesos de comprensión, imaginación, creación y conocimiento.

Así mismo, las músicas y literaturas del mundo, les abren las puertas a otras culturas y a otras épocas, enriqueciendo el universo que habitan. Es importante dar conocer a los niños un espectro amplio y diverso de música y literatura en sus múltiples géneros y estilos, iniciando por las producidas en su propia cultura, región y país, así como de producciones de otros países o pueblos.

De igual manera, relacionarse con la pintura, escultura, fotografía y demás manifestaciones plásticas y visuales posibilita un enriquecimiento en formas de ver y sentir, desde perspectivas renovadas, distantes o cercanas, comprensibles o incomprensibles, propiciando entendimientos novedosos, sensibles, absurdos y poéticos de la realidad que, a su vez, pueden generar en los niños sensaciones, sentimientos, ideas o preguntas movilizadoras que les provoquen profundizar en la construcción de sus propios lenguajes.

Por otro lado, y aunque parezca extraño, disfrutar de la arquitectura es permitir que los niños dialoguen con el lenguaje de los espacios y perciban o entiendan la influencia que estos tienen sobre las sensaciones, emociones y cómo determinan o provocan ciertas acciones o actividades.

En suma, disfrutar del arte, le aporta a los niños de primera infancia la posibilidad de sentir, vivir o comprender que es posible habitar en un mundo abierto, sin radicalismos, ni absolutismos, que es posible disentir, irrumpir, interrumpir, estar en desacuerdo, ser provocativo, provocador o irreverente, que no existen límites expresivos, que no todo lo que crean los humanos es necesariamente útil en un sentido productivo o económico y que la diversidad de expresiones, formas y lenguajes del arte, nos enriquece a todos como seres humanos. En el arte, todos los mundos y posibilidades son válidas y los niños se pueden relacionar con todas ellas, incluso sin entenderlas, interpretarlas o adueñarse de sus sentidos.



Diversidad e interculturalidad

La diversidad⁴ hace parte de los contextos en los que viven los niños y se reconoce y celebra de manera especial en nuestro país, dadas sus características territoriales y poblacionales. Esta diversidad está presente en las particularidades del mundo de la infancia: en las formas en que los niños se aproximan a los entornos en los que habitan, producen interpretaciones, construyen conocimiento, despliegan maneras de vivir el tiempo, el espacio, su interacción con la materia y con sus propios cuerpos.

Estas formas de aproximarse al entorno están íntimamente relacionadas con la forma en que son amados, acunados y acompañados. Los arrullos, los movimientos corporales que acompañan la crianza, la relación madre-hijo, las canciones, conjuros, remedios, alimentos, historias, juguetes, objetos, indumentarias, danzas, rituales, entre muchos otros referentes que rodean la primera infancia, configuran con gran fuerza la identidad de los niños. Reconocerlos y apoyar su cuidado, es promover la valoración de los niños como sujetos culturales, constructores y creadores de su propia vida.

Existen otras dimensiones desde las cuales podemos entender la diversidad: el género, las configuraciones familiares, la religiosidad, la discapacidad, las historias de vida. En conjunto, todas estas dimensiones configuran las identidades de cada uno de los niños. Ser niño no significa lo mismo para todos, ni ha implicado lo mismo en todos los tiempos. Considerar el género, en las formas en las cuales nos relacio-

4 Estas orientaciones acogen la perspectiva planteada por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, que postula que *la diversidad* se manifiesta “desde lo colectivo hasta lo individual, entendiendo que todas las personas nos asemejamos y singularizamos en múltiples aspectos, y que la forma de construir nuestras identidades pasa por cada uno de ellos. Por esto, comprendemos que, desde una perspectiva que reconozca y respete la diversidad, debemos observar de qué manera, en cada niño y cada niña, esta se hace presente: en su origen, su género, su familia, su historia, sus gustos, formas de conocer, etc. Esto significa que nos aproximamos a los niños y niñas desde su integralidad como personas y desde aquello que es importante para ellos, y no desde las categorías que hemos creado para facilitar ciertas intervenciones (la etnia o su condición de vulnerabilidad, por ejemplo)” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia *De Cero a Siempre*, 2015, p. 17).



Experiencia sobre *exploración del medio* propuesta por Nayibe Benítez, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.

namos con los niños implica entender de qué manera, los imaginarios que tenemos pueden limitar o potenciar sus experiencias y desarrollos.

En tal sentido, ignorar el sufrimiento de los niños para “hacerlos fuertes”, al considerar que los “hombres no lloran” y que es inadecuada esta forma de expresión de sus sentimientos, o definir que actividades como el baile, la costura y el canto pertenecen a las niñas y, el deporte o las actividades físicas, son solo de los niños, influye en su desarrollo y la manera en la que se relacionan entre pares, perpetuando así las relaciones que inciden en la inequidad entre géneros (Primeros pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial, 2017).



Las familias son el entorno primario en el que los niños establecen sus bases emocionales y físicas, crean su identidad y establecen vínculos⁵. Todas las familias (las que tienen dos miembros, mamá-hijo, papá-hijo, abuela-nieto, hasta las compuestas por muchas personas) comparten esta función, pero la desarrollan de diferentes formas. Así es posible que las formas de criar, educar, hablar a los niños y las expectativas que se tienen de ellos, varíen de acuerdo con las culturas y grupos sociales.

Podemos encontrar, por ejemplo, familias que tengan como propósito fundamental, que sus hijos aprendan a no robar, no mentir y a trabajar, para lo cual, establecen formas de criar, educar, corregir, orientadas a tal propósito. Podemos encontrar familias que esperen que sus hijos sean competitivos, exitosos, valientes, propósitos que orientarán sus formas de educarlos y relacionarse con ellos.

Desde la perspectiva de *Cuerpo Sonoro*, resulta fundamental que los acercamientos que hagamos a los niños, pasen por una mirada comprensiva de las configuraciones familiares, pero también de las expectativas que tienen las familias sobre el cuidado, crianza y educación de los niños, sus concepciones de desarrollo y formas de relación con los niños.

Reconocer la diversidad de familias y formas de crianza no debe agotarse en un ejercicio de valoración de las particularidades, debe ser,

- 5 En la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (2013, p. 116-117), se entiende que “La familia es entonces una compleja red de relaciones permanentes y estables, basada en el lazo afectivo y en las funciones y roles de sus miembros, que proporciona a sus integrantes experiencias que contribuyen a su desarrollo e identidad individual y social, así como a la construcción de formas de ver el mundo y de vincularse a él mediante la adquisición de los elementos de la cultura en la que está inscrita. Ahora bien, el significado de esas experiencias es distinto para cada quien, es decir, que la forma e intensidad con la que los integrantes de la familia se relacionan entre sí y con los entornos y contextos a los que pertenece es variada y afectan de manera particular a cada miembro. En este orden de ideas, la familia promueve la construcción de la identidad personal y social cuando se configura en un espacio de convivencia en la diferencia y genera aprendizajes importantes para sus miembros, relacionados con la capacidad de reconocer a los demás, de concertar, de resolver conflictos, de reconocer que la existencia es incomprendible sin el otro”.



sobre todo, un ejercicio reflexivo que, en diálogo con los agentes educativos y culturales, permita identificar también las prácticas y relaciones que pongan en riesgo a los niños o les impida desarrollar sentimientos de empatía, solidaridad y afecto con los otros.

De otro lado, la religiosidad y la espiritualidad hacen parte de la existencia de los niños, sus familias y comunidades, orientando sus relaciones consigo mismos, con los otros y con la naturaleza, desde la noción de aquello que es considerado sagrado en diferentes culturas. (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia *De Cero a Siempre*, 2015). La espiritualidad y la religiosidad se relacionan de manera profunda con las expresiones artísticas y estéticas de las culturas, razón por la cual, considerarlas, desde el respeto y celebración de la diversidad, es fundamental para *Cuerpo Sonoro*.

La población afrochocoana, por ejemplo, a través de diferentes prácticas, protege los cuerpos de los niños, desde el vientre y en sus primeros meses de vida, de posibles afecciones provocadas por fuerzas que están claramente identificadas en la cosmogonía de este pueblo. Estas formas de protección, están asociadas a masajes y moldeamientos corporales que protegen y fortalecen a los niños, definiendo prácticas corporales que terminan incidiendo con mucha fuerza en la forma en que los niños se identifican a sí mismos como pertenecientes a una comunidad:

Más allá del repertorio de movimientos, contactos, sonidos, masajes, piruetas y moldeamientos [...] en el Pacífico Colombiano el contacto corporal se acompaña de un esfuerzo consensuado socialmente por implantar en la modelación corporal, unos códigos éticos y espirituales que harán a la persona. Cuando la mamá está modelando lo que ella espera de él en la vida y lo que definitivamente no debe “ser” o “hacer”. De esta manera, mientras toca las mejillas y la boca del niño le da instrucciones como estas: “esto es para que no sea grosero”, frases que le van diciendo al infante cómo debe o no debe comportarse. Estas frases las dicen en voz alta mientras van “arreglando” el cuerpo “inacabado” de su bebé (Arango, 2014, p. 201).



Es relevante señalar que los niños tienen una forma particular de concebir el mundo religioso y espiritual al cual pertenecen: hacen sus propias interpretaciones y representaciones, viven de manera particular los ritos, ceremonias, dioses y seres de su entorno religioso y espiritual.

Igualmente es relevante señalar que los niños tienen una forma particular de concebir el mundo religioso y espiritual al cual pertenecen: hacen sus propias interpretaciones y representaciones, viven de manera particular los ritos, ceremonias, dioses y seres de su entorno religioso y espiritual.

La pertenencia a un grupo étnico⁶ ofrece a los niños una visión particular del mundo, que implica pautas de crianza, prácticas medicinales, pedagogías propias, relaciones con el territorio y el entorno. Los grupos étnicos comparten una visión holística del mundo: la vida cotidiana y las cosmogonías integran la educación, la salud, lo político, lo económico, lo ambiental y lo espiritual.

Entendemos *la discapacidad* como una realidad que determina para algunas personas la manera particular de vivir

y entender su cuerpo, sus formas de explorar, conocer y sentir el mundo. En este sentido, desde *Cuerpo Sonoro* resulta vital que se ofrezcan posibilidades de exploración y creación desde las capacidades, gustos y vivencias particulares, con el fin de que los niños con

6 En Colombia existen 102 pueblos indígenas reconocidos por la Organización Nacional Indígena de Colombia (véase <http://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>) y 93 reconocidos por el Estado colombiano, según Censo de 2005 (véase <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>). Cada uno de los pueblos varía según las regiones en las que se ubica, evidenciando particularidades dialectales en sus formas de organización en clanes, familias. Existen también comunidades afrocolombianas y negras, palenqueros, raizales y rom o gitanos (con sus variaciones regionales, departamentales, veredales y geográficas, comunitarias).

discapacidad construyan un sentido de su propia existencia a partir de sus posibilidades de interacción con los demás y con su entorno⁷.

Cada niño configura su ser de manera especial desde sus contextos sociales, familiares, su propia biología y carácter, haciendo de cada quien un ser único e irrepetible con identidades complejas que se construyen y reconstruyen de manera constante. En este sentido, cada niño es una manifestación de la diversidad.

Reconocer la forma en que la diversidad está presente en la vida social y, particularmente, en la primera infancia, es fundamental para establecer relaciones respetuosas con los niños. Es necesario que nuestras acciones sean coherentes con este propósito, para lo cual, el diálogo equitativo y la participación, son centrales. De allí que proponemos la *interculturalidad* como forma de reconocimiento y valoración de sí mismo y de los otros, desde el diálogo, la escucha y la negociación permanente.

La interculturalidad implica la responsabilidad de promover condiciones de equidad en las relaciones que se establecen entre las personas y comunidades. Esto significa que las experiencias y encuentros pedagógicos que promuevan los agentes educativos y culturales, deben partir de condiciones que permitan la escucha y el diálogo, desde la apertura y la búsqueda de comprensión, así como la posibilidad de participación efectiva, que abarca entre otras, la generación y adaptación de los ambientes⁸, materiales y tiempos⁹.

7 “La idea que él o ella forme de sí mismo, así como de los otros y de lo otro, surge de acciones e interrelaciones que establecen marcas fundamentales para el resto de la vida. Pero este proceso no es unilateral por parte del niño o la niña, ni obedece simplemente a una capacidad que desarrolla de manera innata y natural, sino que se adquiere en la interacción con los demás seres y elementos que habitan su mundo. El encuentro con el cuerpo social representado por su familia, los demás educadores y sus pares, así como la apropiación de los medios fundamentales a los cuales recurrirá reiteradamente, a lo largo de su existencia, le permitirán reconocerse como persona en medio de personas, de seres vivos y de objetos inanimados”. (Secretaría de Integración Social del Distrito-Organización de Estados Iberoamericanos, 2011, p. 8).

8 Espacios físicos, materiales.

9 Destinados a la creación, la exploración, al juego y a la conversación.





Experiencia de *juego* en el *Diplomado de formación a formadores* realizado con artistas de diferentes municipios del país. Coveñas, Sucre, 2018.

Desde esta perspectiva, la definición de los contenidos, metodologías, tiempos, espacios, materiales y participantes requiere de un proceso de identificación de las características y potencialidades de los territorios y de la construcción con los formadores y participantes del proceso, quienes eligen lo que consideran fundamental para potenciar el desarrollo integral de los niños, de esta manera, *Cuerpo Sonoro* se construye en el territorio con las comunidades.

Derechos culturales y patrimonio para la primera infancia

Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1997, art. 1

Los derechos culturales¹⁰ promueven el reconocimiento, protección, práctica y disfrute del conjunto de valores, creencias, saberes, tradiciones y modos de vida con los que las personas se identifican y dan sentido a su existencia¹¹. Con ellos se reconoce el derecho de todas las personas a elegir y ser respetado en sus formas de expresión, su religión, opinión, pensamiento y su identidad cultural.

En esta perspectiva, nos hablan sobre la necesidad de reconocer y disfrutar de la cultura o culturas con las que cada quien se identifica y que considera como propias. Este reconocimiento, respeto y valoración de lo que son los niños, en sus entornos culturales, hace parte fundamental de las labores que contribuyen a potenciar su ser desde su particularidad y diversidad.

Tradicionalmente, se ha considerado que los niños “acceden” a los referentes culturales de los adultos; se piensa que los “heredan” y que son imitadores de aquello que otros han construido. Si bien esto es cierto, no es absoluto. Para *Cuerpo Sonoro* es fundamental que los agentes educativos y culturales comprendan que los niños también son

¹⁰ Los derechos culturales son reconocidos en la Constitución Política de 1991, en los artículos: 7, 8, 10, 70, 71 y 72. En conjunto, estos artículos se refieren al reconocimiento y protección por parte del Estado, de las culturas y sus manifestaciones, entre las que se incluyen las lenguas, la educación, las expresiones artísticas y el patrimonio arqueológico. Las perspectivas conceptuales y de gestión desde las cuales se abordan estos derechos, están recogidas en los planes decenales y nacionales de cultura (Congreso de la República, 1991).

¹¹ La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombianas. (Congreso de la República de Colombia, 1997, art. 1).



Es fundamental que los agentes educativos y culturales comprendan que los niños también son constructores activos de las culturas a las que pertenecen y que las enriquecen y transforman con las actividades que realizan, con sus formas de expresión, de exploración y de relación con el entorno.

constructores activos de las culturas a las que pertenecen y que las enriquecen y transforman con las actividades que realizan, con sus formas de expresión, de exploración y de relación con el entorno.

Esta comprensión invita a reconocer las identidades colectivas a las que puede accederse, por ejemplo, desde la identificación de las lenguas¹², formas de alimentación, vivienda, formas de organización familiar, desde el acercamiento a las historias, la música, los bailes, entre otros. Invita a comprender cómo cada niño, familia o agente educativo vive, porta y transforma esas expresiones culturales.



¹² En Colombia, además del castellano, se hablan 68 lenguas pertenecientes a grupos étnicos: 65 indígenas, dos lenguas criollas afrodescendientes (creole y palenquera) y el romaní (véase <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>). Del total de lenguas indígenas, 20 se encuentran en un importante riesgo de extinción y 16 en retroceso (Ministerio de Cultura, 2016, p. 118-126).



Patrimonio

El patrimonio cultural de la Nación está constituido por todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, filmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1997, art. 4

La definición de aquello que hace parte vital de las identidades culturales es responsabilidad de las mismas comunidades. Esto es posible desde la observación de aquello que sabemos y portamos, de aquello que nos permite identificarnos como pertenecientes a una comunidad, incluso desde la gestación. *Cuerpo Sonoro* se propone contribuir a la identificación del patrimonio asociado a la primera infancia en los diferentes territorios del país donde hace presencia.

El patrimonio inmaterial, material o natural de una comunidad hace parte del entorno que habitan los niños, es por tanto un recurso vital. Su reconocimiento y la promoción de su goce y apropiación contribuyen de manera importante al reconocimiento, disfrute y renovación constante de las manifestaciones culturales del país¹³.

En esta identificación, es de gran relevancia que los agentes educativos y culturales expresen qué manifestaciones culturales pueden

¹³ El patrimonio cultural de la nación no requiere, entonces, una declaratoria que lo reconozca como tal: los bienes y las manifestaciones característicos de una región o de un municipio en particular son ‘expresión de la nacionalidad colombiana’, ya que, en términos generales: ‘la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad’ y ‘el Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país (Congreso de la República, 1991. Art. 70). Todas las manifestaciones culturales y los bienes a los que se les atribuye un “especial interés histórico, artístico, científico, estético o simbólico” se constituyen, entonces, como patrimonio cultural de la nación, reconociéndoles así un valor patrimonial que no requiere ser catalogado o registrado como tal para ser reconocido, pues son las mismas comunidades las que lo otorgan (Mejía, 2010, p. 231).





Experiencia de *patrimonio* propuesta por Luz Neida Álvarez, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.

presentarse a los niños como parte central de su patrimonio, pero también que abran espacios en los que los mismos niños, de manera participativa, reconozcan y expresen qué elementos consideran característicos de sus identidades culturales, de aquello que portan desde el momento de su gestación, juegos, bailes, movimientos, ademanes, gestos, seres imaginados, lugares.

Patrimonio inmaterial

Hablar de patrimonio inmaterial a propósito de la primera infancia, nos lleva:

- A los paisajes sonoros de los entornos en los que crecen los niños: los sonidos de las olas, del viento, de los árboles, de la arena, del potrero, de las ciudades, entre tantos otros.
- Los sonidos de las músicas que acompañan la vida de las comunidades: instrumentos tradicionales, canciones, arrullos y demás manifestaciones asociadas a la música.
- Los relatos, cuentos, narraciones, historias, mitología y todo el conjunto de expresiones que, desde la escritura y la oralidad, acompañan a los niños en su cotidianidad.
- Los olores y sabores de las recetas que se les prepara y detrás de las cuales hay un universo de emociones y saberes asociados al cuidado de la salud, el crecimiento y el desarrollo de fortalezas y habilidades en los niños.
- Los colores y texturas de los atuendos, ropas, mantas y demás prendas propias de las diferentes comunidades del país que materializan saberes asociados al tejido y a la simbología presente en ellos.

En conjunto, todos estos saberes, prácticas, sonidos, sabores, olores, hacen parte del patrimonio inmaterial que configura el mundo de los niños, acompañando su desarrollo y la generación de sus sensibilidades y gustos.

Así también las comunidades han construido saberes asociados al cuidado de los niños. Desde antes del embarazo hasta los primeros años de vida, hay un conjunto de conocimientos sobre la salud, el crecimiento, la educación, que se relacionan además con el uso de plantas, conocimientos sobre el clima, los alimentos, el manejo



del cuerpo, entre muchos otros. En conjunto, todos estos saberes, prácticas, sonidos, sabores, olores, hacen parte del patrimonio inmaterial que configura el mundo de los niños, acompañando su desarrollo y la generación de sus sensibilidades y gustos.

Experiencia sobre *exploración del medio* propuesta por Nayibe Benítez, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.



Territorios y naturaleza

El territorio y las identidades que en él se construyen¹⁴ hacen parte central de la vida de las personas y comunidades. Entendemos aquí el territorio como un espacio físico y simbólico, representado y vivido por las personas y colectivos, en virtud de las relaciones que tejen dentro de él. Los territorios albergan los lugares de habitación de las personas, los recursos que les permiten vivir acogen espacios asociados a rituales y divinidades, a las memorias de los pueblos, que implican en su conjunto las identidades individuales y colectivas¹⁵.

El territorio incluye la naturaleza, los entornos urbanos, los espacios que se habitan actualmente, así como las representaciones de los lugares de origen que pueden, o no, ser habitados en el presente por las personas. Se puede vivir en una ciudad, pero tener como territorio el lugar de nacimiento y de crianza, que marcó la vida e identidad de manera profunda.

En relación con los niños, el territorio puede considerarse desde múltiples posibilidades:

- El territorio que los niños habitan, exploran, reconocen y apropian a través de sus interacciones.
- Las formas de interacción y representación del territorio de sus familias.

Para *Cuerpo Sonoro* esta comprensión del territorio es de gran valor en tanto incide de múltiples maneras en las vidas, cuerpos y lenguajes de los niños, por ejemplo:

14 Ser rolo o costeño, del norte o del sur, de una ciudad o del campo o indígena urbano, por ejemplo.

15 “La cotidianidad, la espiritualidad y la capacidad de la gente para crear valoraciones sobre el espacio desbordan la mera percepción física, económica y patrimonial del espacio. Podría decirse que tal desbordamiento engendra las identidades territoriales. Las territorialidades conllevan construcción cultural, es decir, procesos ligados a la ocupación y uso de tierras, a las formas de pertenencia de un grupo, a la ritualización de los espacios, a la presencia de las divinidades, a una concepción integral de la vida, y a un sentido de propiedad sobre los recursos que en ella se producen (Giménez, 1996)”. Tomado de: (Zambrano, 2010, p. 13)



- Para los niños que pueden disfrutar de los ríos, mares, lagunas, caños, cascadas, ello representa diferentes posibilidades de movilidad, corporalidad y sonoridad, e invita al desarrollo de juegos y exploraciones con sus recursos (piedras, arena, barro, peces, moluscos) o sus dinámicas (mareas altas o bajas, subidas del río, temporadas de sequía) y, por tanto, relaciones con juegos, palabras, historias, colores, sonidos, entre tantas otras.
- Para aquellos que viven en espacios urbanos, entornos como el barrio, la cuadra, el parque, la biblioteca, los museos, el cine, el teatro, se relacionan con formas de movilidad, de alimentación, de seguridad, que implican menor contacto con la naturaleza y mayor contacto con materiales prefabricados e industriales.

En tal sentido, podemos habitar cerca de una laguna o vivir en una zona industrial, de ambos espacios pueden emerger sentidos que afectan o permean la memoria e identidad de las comunidades y ambos casos pueden ser vistos como escenarios o ambientes de aprendizaje. Cada uno de ellos nos puede proveer materias y materiales para que los niños jueguen y exploren. De esta manera, el territorio (espacio físico y simbólico) es un recurso inagotable para *Cuerpo Sonoro*.

Los agentes educativos y culturales pueden propiciar en los territorios, recorridos, vivencias y experiencias que permitan su reconocimiento, la identificación de sus sonoridades, como la del río, del bosque, del desierto, de la calle del barrio; de materias como vegetales, animales, material reciclable, biodegradable; de espacios simbólicos, lugares sagrados, en los que se realizan fiestas, rituales o encuentros, en los que se entierra el ombligo y la placenta después del parto, por ejemplo, y de memoria, como un antiguo parque, el lugar donde quedaba una comunidad antes de un desastre, donde vivimos en la infancia o donde vivieron los abuelos.

Los vínculos y la construcción de paz en *Cuerpo Sonoro*

Las afectaciones que ha dejado el conflicto armado en Colombia en los cuerpos y en los vínculos entre las personas han sido muy profundas. Nuestras formas de relacionarnos están fuertemente marcadas por la guerra. Sanar estas heridas lleva tiempo y requiere contar con la posibi-



lidad de imaginar, experimentar, crear y resignificar nuestras relaciones y realidades.

En la primera infancia, estas afectaciones normalmente han sido invisibilizadas o negadas, ya sea por la edad de los niños, las concepciones o ideologías que los rodean, o porque el dolor que representa la violencia en la infancia excede las capacidades físicas, mentales o emocionales de las personas que los cuidan, por lo que, de esta manera, evitan reconocerla y se deja sin atención.

La guerra ha marcado la cotidianidad de la vida de los niños, en sus cuerpos, dejando huellas de odio, desconfianza y dolor. La pérdida de sus padres o familiares, el desplazamiento, ser testigos de muertes, la imposibilidad de desarrollar sus juegos y labores de manera tranquila, son algunos de los impactos del conflicto en la primera infancia (Save the Children, 2009, p. 27). También aludimos a la forma en que entendemos el conflicto y cómo lo abordamos desde lo social, familiar, personal, corporal y emocional en nuestras relaciones cotidianas, lo que influye de manera directa en la vida de los niños.

Es de gran relevancia que construyamos formas de relación que no nos empujen al daño o a la eliminación del otro (individuos y colectivos) o de sus emociones e ideas. De allí que una de las formas en que podemos contribuir a la restauración de los lazos sociales, es el reencuentro con nuestro cuerpo y el cuerpo de los otros, con la posibilidad de expresar sin temor. Desde *Cuerpo Sonoro*, proponemos un abordaje pedagógico que busca la transformación de estas relaciones y la construcción de las posibilidades de escucha, diálogo y vínculo desde la primera infancia.

Las afectaciones que ha dejado el conflicto armado en Colombia en los cuerpos y en los vínculos entre las personas han sido muy profundas. Nuestras formas de relacionarnos están fuertemente marcadas por la guerra. Sanar estas heridas lleva tiempo y requiere contar con la posibilidad de imaginar, experimentar, crear y resignificar nuestras relaciones y realidades.



Un ambiente resignificante se compone de varios elementos, relaciones y mediaciones: la escucha amable, acogedora, atenta y sensible, que propicia verdaderos momentos de diálogo, donde los niños se sienten libres de expresarse y, sobre todo, donde sienten que su voz y sus silencios son importantes, que sus deseos e intereses son tenidos en cuenta.

Escucharnos, mirarnos, sentirnos y crear juntos son algunas de las acciones que permiten dar respuesta a este propósito.

Los lenguajes de la infancia y las expresiones artísticas nos permiten transformar las maneras de entender el conflicto y responder creativamente a él, identificar las huellas de los conflictos sociales, familiares y personales en la vida de los niños. Es posible que, en dibujos, narraciones, cuentos, y representaciones, los niños expresen de manera directa o indirecta sus historias de vida, sus sensaciones y dolores frente a determinado tipo de situaciones violentas.

Cuerpo Sonoro, en articulación y reconocimiento de propuestas diseñadas para atender y favorecer a la población de primera infancia afectada por el conflicto armado, recoge estrategias y posibilidades relacionadas con ello, como las de los ambientes resignificantes¹⁶.

Un ambiente resignificante se compone de varios elementos, relaciones y mediaciones: la escucha amable, acogedora, atenta y sensible, que propicia verdaderos momentos de diálogo, donde los niños se sienten libres de expresarse y, sobre todo, donde sienten que su voz y sus silencios son importantes, que sus deseos e intereses son tenidos en cuenta. Esta

16 Este concepto es retomado de la Estrategia Atrapasueños, acompañamiento a niñas y niños y adolescentes de Bogotá víctimas del conflicto armado, realizada por la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá y la Alta consejería para los derechos de las víctimas la paz y la reconciliación en 2015. *Cuerpo Sonoro* comparte postulados filosóficos y metodológicos con dicha estrategia, y se ha inspirado en varios de sus aciertos para el desarrollo de este aparte y para la realización de los diplomados en las diferentes regiones del país.



Experiencia de *juego* propuesta por Dana Shakira Romero, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.

escucha es, además, un elemento principal de la participación infantil, que se abre a la celebración de las diversidades de los niños, reconoce y permite comprender su cultura: sus palabras y sus acciones.

Lo fundamental es propiciar la expresión personal de cada niño, así como del colectivo, ya que el juego y sus lenguajes son experiencias propicias para la construcción de nuevas redes sociales, de relaciones armónicas y de nuevas maneras de *hacer juntos*.



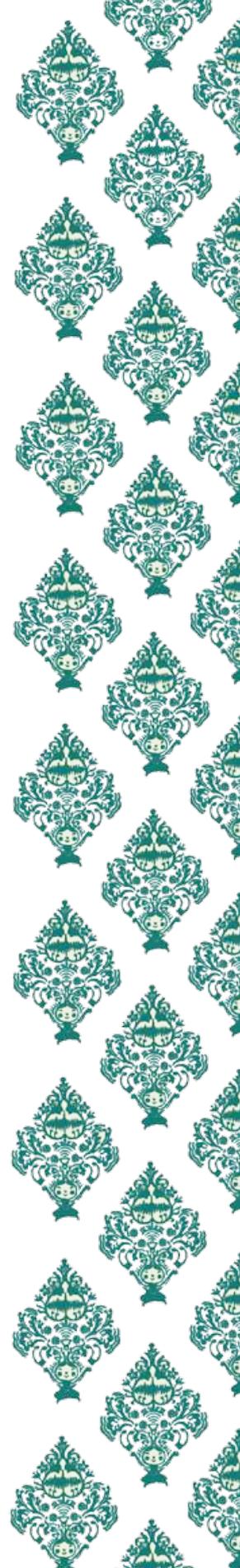
Límite, conflicto y creatividad

El conflicto, visto de manera amplia y general, es una fuerza poderosa que nos lleva a conocernos mejor, a entender nuestros límites y posibilidades, incluso a empujarnos a soluciones o formas de actuar a las que habitualmente no estamos acostumbrados. Frente a un desacuerdo o a una imposición, puede surgir una solución inesperada que no quebrante ni elimine la opinión o el ser del otro, sino que enriquezca ambas partes.

En el texto *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales*, Elliot Eisner (2002) nos habla de la importancia de enfrentarse a las restricciones y límites. En algunas ocasiones, los maestros y otros agentes educativos buscan que los niños sean creativos y expresivos, ofreciendo materiales sin dar ninguna instrucción o reto, sin establecer límites que permitan al niño conocerlos a profundidad. En esta libertad, algunos niños quedan simplemente abrumados por las posibilidades, sin animarse a tocar, explorar o crear, o por el contrario, entran en una dinámica desenfrenada de expresividad sin conciencia de las posibilidades de los materiales.

Los estudiantes, cuya tarea es crear una superficie visual vibrante sobre una hoja de papel estática usando tres colores que, a su vez, deben expresar un cierto estado de ánimo o condición, se encuentran frente a restricciones impuestas que les obligan a movilizar su ingenio y su sensibilidad, así como su destreza técnica. Un estudiante al que se le pide que construya en barro una estructura lo más alta posible, y que no tenga ningún elemento más grueso que el borde de una moneda, se encuentra frente a formidables restricciones, pero que son abordables, y dentro de las cuales es posible resolver el problema. La llamada “libre expresión” no es la manera más productiva de desarrollar la habilidad del niño (...), ellos necesitan los retos de las restricciones (2002, p. 49).

En este sentido, las limitaciones, con respecto a materiales, recursos, espacios y tiempos, pueden ser entendidas como una posibilidad creativa. ¿Si no hay colores en el aula, qué otro pigmento podemos usar para dibujar





o pintar? Si no tenemos una grabadora para poner música y bailar, ¿de qué otra forma podemos oír o vivir la música? La restricción necesita de una pregunta que la movilice para entenderla como una posibilidad.

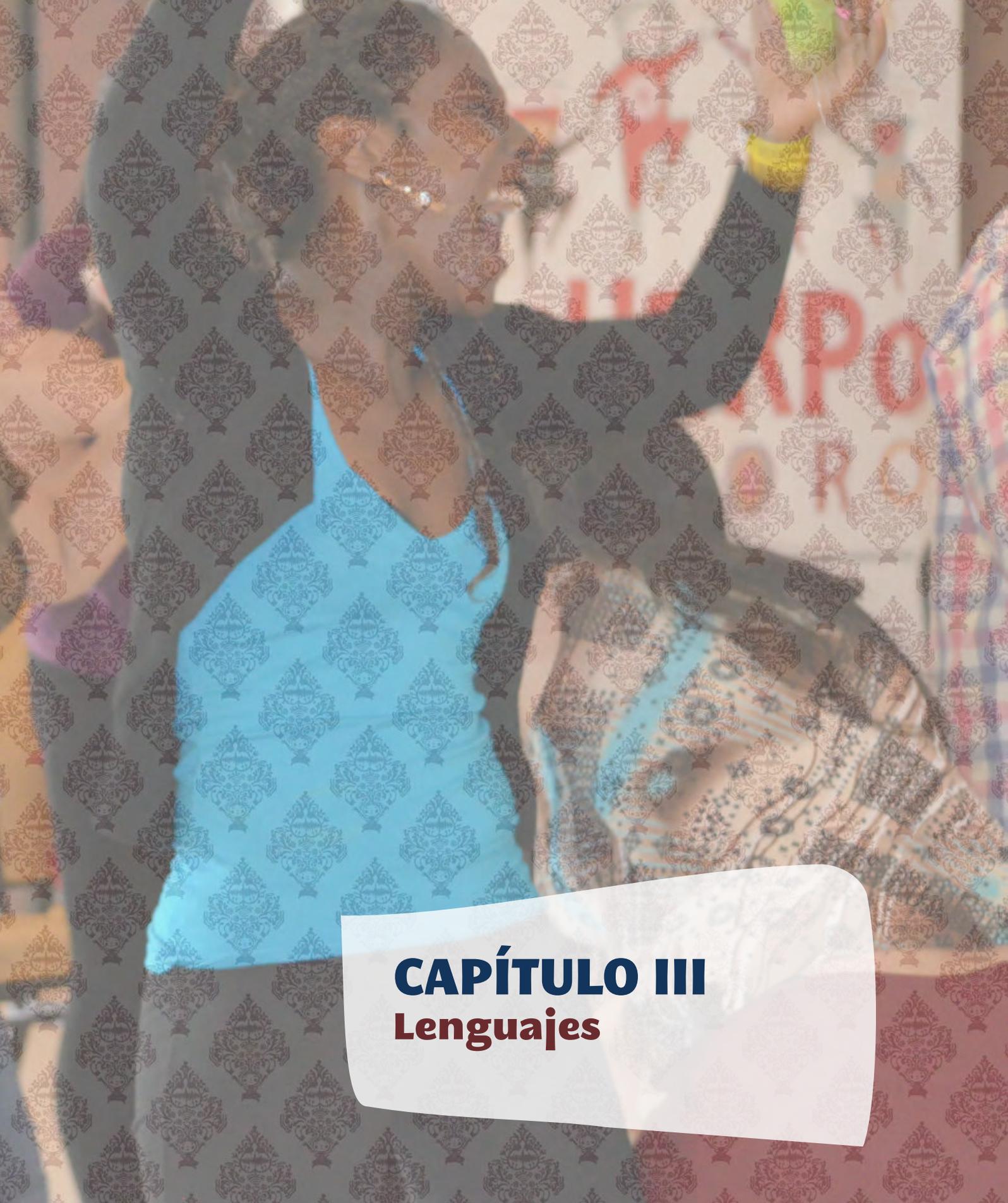
Haciendo extensiva esta reflexión a los conflictos interpersonales y sociales, también se puede encontrar la creatividad como una forma esencial en la solución de conflictos. Por ejemplo, si en un salón hay pocos juguetes, es posible que, en algún momento, los niños se enfrenten por usarlos, esto puede ser visto como un problema o una oportunidad. En este contexto, puede ser muy productivo pedagógicamente darles el tiempo y el espacio para que ellos se inventen cómo distribuirlos, por turnos, por tiempos, por espacios, por colores, para establecer reglas de manera conjunta o restarle importancia al asunto.

Un agente educativo puede estar muy atento a observar cómo, por sí mismos, resuelven sus conflictos o, aún si no lo hacen, retarlos a que los entiendan como fuerza creativa, ayudarlos a identificar cómo, ellos mismos, han resuelto los conflictos antes y en qué ocasiones, al hacerlo, salieron todos beneficiados o entendieron cosas nuevas, divertidas y/o asombrosas. Es muy importante que podamos permitirles, e incluso incentivarlos, a vivir la experiencia del conflicto en un ambiente seguro y amable para que saquen sus propias conclusiones sobre las relaciones interpersonales y adquieran confianza en sí mismos, aprendan a negociar, a ceder y a entender al otro.



Experiencia de *cuerpo y movimiento*
desarrollada en el *Primer encuentro*
de profundización de *Cuerpo Sonoro*
realizado en Villavicencio. Meta, 2015.



A woman in a blue dress is dancing in a room with patterned wallpaper. The wallpaper features a repeating damask-like pattern in shades of brown and gold. The woman is wearing a bright blue, sleeveless dress and has her arms raised. The background is slightly blurred, showing other people and colorful lights, suggesting a social event or party.

CAPÍTULO III

Lenguajes

A continuación, exponemos la forma en que comprendemos la relación entre los lenguajes de la infancia y sus principales recursos, explicitando las múltiples maneras en las que el juego, la imaginación, la exploración, la sensibilidad, interactúan y se nutren a través del cuerpo y el movimiento, el sonido, el espacio y la materia.

Consideramos fundamental para la construcción de los lenguajes de cada niño o colectivo de niños, que los agentes educativos permitan y propicien la curiosidad, la contemplación, la exploración, la sensibilidad, el extrañamiento, la experimentación, el disfrute, la imaginación, la expresión, la creación, el caos, el orden, la transformación y el juego.

Cuerpo y movimiento

Conocemos a través de los sentidos, con ellos organizamos y comprendemos el mundo. Pero es a través del cuerpo que logramos sentir, ver, escuchar, tocar, oler y percibir; sentimos, vemos, escuchamos con nuestro cuerpo. Vemos con nuestros ojos, pero también vemos con todos los sentidos, vemos más allá de lo que nuestros ojos abarcan; escuchamos “detenidamente” lo que más nos interesa, y es este gesto de detenimiento el que parece reactivar nuestra atención completa. Pero también escuchamos las vibraciones de manera perceptual, sin el aparato auditivo, literalmente podemos escuchar con el vientre o con cualquier parte del cuerpo.

La perspectiva de un cuerpo que a la vez es razón y sensación, percepción y acción, promueve el conocimiento como experiencia corporal. Más que una simple recolección de información perceptiva del universo sensible, el conocimiento del –con el- cuerpo es el de las relaciones, de las afectaciones y el deseo, no el de las catalogaciones ni clasificaciones.

El cuerpo percibe, siente y relaciona gran cantidad de información de manera simultánea y, sin necesidad de separarla o “entenderla”, reacciona a ella. Las sensaciones y experiencias del cuerpo nos sitúan necesariamente en el aquí y el ahora, y nos permiten relacionar ese presente de manera inmediata y sin intermediarios, con el conocimiento de sí mismo y de la experiencia perceptiva del otro y lo otro.



La fuerza del movimiento está presente en nosotros desde que somos cuerpo en el vientre de nuestra madre. Incluso desde antes, es el movimiento el que permite la vida, no hay vida sin movimiento. Nos gestamos en el medio acuático, que es móvil y habitamos el cuerpo materno. Esta relación arraigada de cercanía se extiende a lo largo de nuestra vida. Habitamos también los cuerpos de los otros, en los abrazos, los arrullos, los juegos y creaciones corporales de los lenguajes del arte, en el amor y el cuidado.

De igual manera, el adulto que aparece ante el niño, lo interpela con su presencia, con su temperatura, con sus sonidos y olores, con su ser. Aún sin hablarles o sin contacto físico, la presencia del adulto puede ser señal de seguridad o miedo, de confianza o inhibición.

Frente a las diferentes presencias o formas de “aparecer” de los adultos, los niños reaccionan contundentemente, el volumen de la voz, su ritmo, forma de caminar, su olor, todo ello es interpretado y asimilado por los niños, quienes también aprenden a proyectar su propia presencia para hacerse entender sin gestos, palabras ni información distinta al propio “estar” de su cuerpo.

Somos movimiento desde que existimos. Sin embargo, la concepción contemporánea de comodidad está basada en un concepto general de quietud. Evitamos caminar grandes distancias, pasamos muchas horas al día sentados o ejerciendo movimientos repetitivos o rutinarios. Se nos ha enseñado el valor de estar quietos y callados. La

El cuerpo percibe, siente y relaciona gran cantidad de información de manera simultánea y, sin necesidad de separarla o “entenderla”, reacciona a ella. Las sensaciones y experiencias del cuerpo nos sitúan necesariamente en el aquí y el ahora, y nos permiten relacionar ese presente de manera inmediata y sin intermediarios, con el conocimiento de sí mismo y de la experiencia perceptiva del otro y lo otro.





Experiencia de *cuerpo y movimiento* en el *Diplomado de formación a formadores* realizado con artistas de diferentes municipios. Moniquirá. Boyacá, 2016.

“inquietud” no es bien aceptada. El juego y el movimiento pueden ser interpretados como desorden y caos, e incluso pueden oponerse a los conceptos tradicionales de “la buena educación”.

La singularidad que ofrece lo corporal se consideraba, hasta hace un tiempo, un obstáculo al conocimiento, de allí que existiera la preocupación por dominar los cuerpos en las escuelas, privilegiando lo cognitivo.

Frente a esta mirada, la experiencia del cuerpo reivindica otras modalidades de pensamiento y conocimiento, pues se vale de la cercanía y los contactos reales e íntimos con el otro y con los objetos. Así, las sensaciones y emociones que produce experimentar la física: el impulso, la gravedad, el dejarse caer, el contacto, las fuerzas centrí-

fugas y vertiginosas se ponen en juego, derivan en el placer del cuerpo en movimiento.

En el universo de la primera infancia, podemos reconocer la percepción de los movimientos del arrullo, cuando se es cargado en los brazos o piernas de otro, en el vaivén de una hamaca o canoa, en el deslizamiento de un rodadero, el pendular de un columpio o el sube y baja, o cualquier lugar donde repetir la experiencia incesantemente cultiva el placer y el vértigo.

Entendemos el cuerpo como corporeidad, como la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer, desde el autoconocimiento de cómo “habla” el cuerpo, cómo se expresa, qué informa, cuáles son sus límites, así como cuáles son sus capacidades y potencialidades.

Entendemos el cuerpo como *corporeidad*, como la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer, desde el autoconocimiento de cómo “habla” el cuerpo, cómo se expresa, qué informa, cuáles son sus límites, así como cuáles son sus capacidades y potencialidades. Esta comprensión, nos acerca a la noción de un cuerpo variable, que modifica sus tamaños, temperaturas, sensaciones y presencias, que escapa a lo exclusivamente biológico y corporal, que se desmarca constantemente de catalogaciones y se rehace en el contacto, la sensación, en la experiencia y en el deseo.

Por ejemplo, un niño en diferentes momentos del día puede sentirse muy grande o muy pequeño y puede estar proyectando intencionalmente su presencia o también puede estar “mimetizado” con el entorno, puede gritar con fuerza o susurrar sin que sea posible escucharlo, puede tomar riesgos como gatear, pararse, deslizarse, escalar y saltar, o sentirse inseguro de dar unos cuantos pasos. Es el mismo niño en diferentes estados de su corporeidad, experimentando sus límites y posibilidades.

Los lenguajes relacionados con el cuerpo y el movimiento permiten, a niños y adultos, una dimensión de contemplación estética, posibilitando nuevas relaciones y sentidos de sí mismos en el mundo, de



expresión de la experiencia interior y de diversas representaciones de sí. Un niño que ve bailar a otro y goza o se inquieta con su baile, construye a la vez su corporeidad. Ese movimiento del otro lo constituye desde el deseo y la acción, desde el reto o las ganas de participar, de bailar, de moverse parecido o diferente, de demostrar y demostrarse que puede dar giros, arrastrarse, saltar.

Desde este acercamiento, para *Cuerpo Sonoro* es relevante generar experiencias que enriquezcan las posibilidades creativas y expresivas con el cuerpo en movimiento o quietud, que permitan, a los niños, la exploración de sus posibilidades y límites en los encuentros con otros, con el espacio y con la materia.

Experiencia de *materia* propuesta por Dana Shakira Romero, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.



Materia

Uno de los objetivos de los artistas del siglo XX era el de modificar la mirada.

Pervertir la norma (el uso normal) era una manera de conseguirlo.

Duchamp sabía que modificando la mirada del sujeto, se modifica al sujeto...

MILLARD

Con *materia* nos referimos a un proceso de transformación sobre el uso y sentido estético de cualquier elemento o sustancia natural o artificial, tangible o intangible. Por ejemplo, las ramas, los lápices de colores o los instrumentos musicales son elementos que pueden transformarse en materias, con usos y propiedades diferentes: las ramas y los lápices pueden ser materia constructiva y convertirse en columnas de una casa o las patas de un animal. Los instrumentos musicales, como platillos y redoblantes, pueden transportar luz con sus brillos y destellos, y convertirse en espejos, escudos o linternas, también pueden conversar con pequeños pozos de agua, vidrios y reflejos a través de la luz o las sombras.

Los elementos tangibles se pueden clasificar en dos grandes grupos: a) naturales, como plantas, flores, hojas, piedras, ramas, semillas, arcilla, tierra, arena, agua, entre muchos otros disponibles en la naturaleza, y b) artificiales, como instrumentos musicales, libros, juguetes, muebles; materias recicladas como elementos electrónicos, plásticos, cartón; materiales didácticos como plastilina, lápices, bloques, rompecabezas, pintura, papel. Por otro lado, también contemplamos, como materia, los elementos intangibles: el aire, la luz, la sombra, los reflejos y el sonido.

Con *materia* nos referimos a un proceso de transformación sobre el uso y sentido estético de cualquier elemento o sustancia natural o artificial, tangible o intangible.

Los elementos artificiales se pueden clasificar en dos grandes grupos: a) naturales, como plantas, flores, hojas, piedras, ramas, semillas, arcilla, tierra, arena, agua, entre muchos otros disponibles en la naturaleza, y b) artificiales, como instrumentos musicales, libros, juguetes, muebles; materias recicladas como elementos electrónicos, plásticos, cartón; materiales didácticos como plastilina, lápices, bloques, rompecabezas, pintura, papel. Por otro lado, también contemplamos, como materia, los elementos intangibles: el aire, la luz, la sombra, los reflejos y el sonido.

Las materias y materiales pueden ser transformados desde el juego y la exploración, ampliando sus potencialidades como puede ocurrir cuando desarmamos un



electrodoméstico en desuso y utilizamos sus partes para crear un objeto nuevo. En este sentido, estamos refiriéndonos a algo más amplio que los materiales didácticos y/o juguetes con los que comúnmente se relacionan los niños, ya que ellos son los verdaderos alquimistas que, desde su mirada, logran la transmutación de la materia.

Se puede trabajar con la materia desde nociones que no son exclusivamente artísticas como en los laboratorios donde se analiza, se pregunta, se ensaya y se cometen errores, se experimenta, algo no funciona, algo explota o algo fluye y se genera un nuevo saber. En este sentido, niños y científicos comparten el ánimo del conocimiento y las preguntas sobre lo que existe y cómo se modifica.

Los niños están constantemente indagando por los límites y las propiedades de las cosas: ¿qué tan alto puede llegar una torre de cubos de madera?, ¿qué tan resistente es el vidrio, el papel o cualquier otro objeto o material? Su voluntad investigativa activa las propiedades de la materia y hace que lo usual se convierta en extraordinario.

Para *Cuerpo Sonoro* es fundamental que la materia esté disponible para la exploración y experimentación con el cuerpo y la sensación más que desde una instrucción. Buscamos que la forma en que los niños y los agentes educativos y culturales se acerquen a esta, se diversifique y enriquezca desde sus posibilidades y mundos sensoriales.

Esta forma libre de acercamiento genera preguntas que emergen de las experiencias de quienes participan y, al mismo tiempo, invita a resolverlas sin juicios sobre lo correcto o incorrecto. Ello plantea una forma de explorar en la que cada quien define su método, las posibles combinaciones, ritmos y direcciones de su proceso exploratorio.

El hecho de no tener un fin predeterminado, ni buscar la generación de un producto pensado de antemano es vital para propiciar que los niños profundicen en las posibilidades de exploración y creación.



El hecho de no tener un fin predeterminado, ni buscar la generación de un producto pensado de antemano es vital para propiciar que los niños profundicen en las posibilidades de exploración y creación. Cuando un niño explora con la arcilla y el agua, no siempre tiene el propósito de representar formas conocidas como objetos o animales, sencillamente está reconociendo su textura, consistencia y maleabilidad, verifica qué pasa si ejerce fuerza sobre ella, o si incrusta otros elementos como ramas o semillas, se pregunta por qué se queda adherida a sus manos y se siente pegajosa si está húmeda, o áspera, si se seca sobre su cuerpo. De esta manera se amplían las capacidades perceptivas, el conocimiento del entorno y las propiedades físicas y simbólicas de la materia¹⁷.

Al acercarse con curiosidad a los diferentes elementos que le provee el entorno, los niños actúan de la misma forma en que nuestros aborígenes cuando tomaron una rama y, poco a poco, la convirtieron en un elemento de supervivencia y, a la vez, en un elemento para el disfrute, por ejemplo, al hacer un hueco, hurgar, chocar, señalar, apoyarse al caminar, dibujar en la tierra, hasta convertir esa rama en un primer instrumento, herramienta o símbolo.

El asombro con el que los niños se acercan al entorno los convierte en creadores. En este sentido, para *Cuerpo Sonoro* resulta de gran importancia disponer las materias, los materiales y el espacio como plataforma para que los participantes profundicen en sus inquietudes y en la búsqueda de sus respuestas.

Para un trabajo efectivamente creativo en el encuentro entre los niños y la materia, se debe, como propósito, olvidar todo tipo de significado que se le haya atribuido a los objetos, sustancias o materiales. Debe procurarse una actitud de desconocimiento, entendiendo la materia como un objeto no identificado que ha caído frente a nosotros. La materia puede ser “una cosa perdida” en el universo, que llega a nuestros pies para ser interpretada desde el juego y la fantasía, podemos hacer lo que deseemos con ella, contemplarla, simbolizarla, destruirla o reconstruirla.

17 Tamaño, textura, color, peso, consistencia, temperatura, forma, velocidad.



En el encuentro entre los niños y la materia, se debe, como propósito, olvidar todo tipo de significado que se le haya atribuido a los objetos, sustancias o materiales. Debe procurarse una actitud de desconocimiento, entendiendo la materia como un objeto no identificado que ha caído frente a nosotros.

Se propone una actitud transformadora de la materia, en cuanto a su sentido, su estructura y/o apariencia. No solo con las materias más cercanas a las artes plásticas, funciona del mismo modo en el universo del cuerpo, del espacio y el sonido. El reto es establecer condiciones para que, desde la primera infancia, los niños descubran autónomamente las materias y los materiales. Esta posición sensible frente a un entorno material permitirá que el niño sea quien construya sus propios significados en cuanto a lo que considera como materia.

Todo proceso de transformación inicia desde *una mirada* particular (Debray, 1994), una intención, una perspectiva, una ubicación en el mundo. La mirada comprende la actitud con la que cada persona se enfrenta ante la vida misma, la mirada no es la visión, es el conjunto de experiencias vividas que conforman imágenes en la mente a partir de la cotidianidad o las que se crean a partir de la imaginación y la fantasía, estas imágenes, que no son necesariamente visuales, alimentan su comprensión y construcción de la realidad.

En *Cuerpo Sonoro*, nos interesa reconocer y divulgar, en todos los agentes educativos y adultos acompañantes de la primera infancia, esa mirada particular de los niños que está en construcción permanente y se ve enriquecida por el lenguaje y la influencia de los demás sentidos

Los niños desarrollan procesos de reconocimiento e identificación, que han aprendido con las personas con las cuales se relacionan. Sin embargo, como exploradores activos de todo aquello que los rodea, muy a menudo encuentran (observan) formas poco identificables o abstractas, entonces, su mente, en busca de respuestas, puede asociar estas formas a los datos visuales o perceptivos con los que ya está familiarizado.





Experiencia *Disfruta Maguaré* propuesta por el equipo de la estrategia digital de cultura y primera infancia: Maguaré y Maguaré, en la socialización de los procesos regionales de Cuerpo Sonoro. 2015.

En este sentido, empieza a percibir rostros de personas (formas figurativas) en la mancha de chocolate que quedó en la tasa o en un resto de pintura, en una corteza seca de un árbol o en una huella en el barro. Este mismo fenómeno, unido a su interés propio por el juego, propicia que cualquier objeto cobre vida y sea un personaje particular dentro de sus juegos simbólicos, o que una tablita de madera represente un celular, o un tubo de cartón represente un micrófono en sus habituales juegos de roles.

Los niños no son receptores pasivos del entorno creado por los adultos, por el contrario, sus modos de asociación e interpretación libre cultivan su pensamiento plástico. Ellos construyen el mundo cada



vez que lo perciben; cada mirada, revisión, hipótesis o declaración nueva lo reinventa y lo inaugura. El acompañamiento de los adultos puede potenciar dichos lugares de creación imaginativa. Antes de dar respuestas claras o definitivas sobre qué es o no es cada cosa sobre la que el niño indaga, es preciso escuchar y dejarse permear por su mirada natural y fantástica, reconociendo así que el niño construye su propia mirada, que se alimenta por la cultura que le antecede socialmente, pero que puede transformarla y enriquecerla desde sus intereses.

Ahora bien, vivimos en una época donde los medios electrónicos y las interacciones con las diversas pantallas, como televisores, tabletas y celulares, son fenómenos que inciden en la construcción de la mirada de la mayoría de los niños de nuestro país, quienes reciben de estas abundantes estímulos, por lo cual es fundamental que el acercamiento a estos medios sea acompañado por los adultos, quienes podrán faci-

Experiencia de *cuerpo* y *sonido* propuesta por María Lourdes Endo Saoma, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Florencia. Caquetá, 2017.



litar, potenciar y cuestionar cómo inciden estas interacciones en la construcción de la realidad y el mundo simbólico de los niños.

Es responsabilidad de los agentes educativos brindar diferentes posibilidades de enriquecimiento de la sensibilidad como observar y percibir la naturaleza, las piedras, las montañas, la ropa, los alimentos, la piel, la gente, pues estas permiten fortalecer un lugar donde puedan ser los niños, quienes, desde su autonomía y creatividad, tengan la oportunidad de crear imágenes ricas en significados y contenidos creativos a partir de su amplia y nutrida percepción.

Sonido

La fuerza del sonido se manifiesta en la escucha¹⁸. El bebé se percibe como parte de un complejo universo sonoro en constante transformación. Escucha o percibe el latido del corazón, los sistemas y órganos internos y la respiración de la madre, así como el mundo sonoro circundante, las voces del padre, de la familia, de los otros. Desde entonces, el acto de escuchar lo prepara para el encuentro con el mundo exterior, lo cual posibilita la comunicación afectiva desde la sonoridad.

En nuestra más temprana infancia, al escuchar la voz de nuestras madres o cuidadores principales, identificamos sonoridades que poco a poco asociamos a las emociones de los tonos que celebran, arrullan, cantan, juegan y consienten, pero también de aquellos que descalifican, niegan y lastiman. El sonido nos permite discriminar no solo lo auditivo, sino la carga energética y emocional que lo acompaña. Al susurrar sonidos o canciones cortas y cadenciosas que preparan al niño para dormir, se transmite información estética y afectiva del tono de voz, de la temperatura y de esta particular forma de dar abrigo y tranquilidad.

El oído conecta al ser humano con el mundo desde antes de nacer. Antes del tercer mes de formación, el bebé se inclina dentro del vientre, acercándose a la columna vertebral de la madre, ya que, a través de la transducción ósea, está recibiendo estímulos sonoros constantes, por

¹⁸ En el caso particular de los niños sordos e hipoacúsicos, pueden percibir el movimiento del sonido a través del tacto.



medio de los cuales reconoce e identifica las cualidades de la voz de su madre como el timbre, la altura y la intensidad.

En ese sentido, es importante considerar las diferentes manifestaciones del sonido, desde sus características físicas, prestando atención a la percepción auditiva que construyen los niños en cada situación de exposición sonora. Es fundamental identificar en cuáles se ven afectados emocionalmente ya sea positiva o negativamente.

Es de gran importancia reconocer, por ejemplo, en qué momento los niños, están siendo expuestos a un ambiente sonoro placentero y cuando pasa a ser una sobreexposición, es decir, identificar aquellos momentos en que circula una contaminación sonora que puede ser incómoda y que incluso puede poner en riesgo su bienestar. Muchas veces, dichas sobre-exposiciones se dan por falta de atención de los adultos a los distintos entornos sonoros que rodean a los niños.

La escucha contribuye a relacionarnos socialmente, cada cuerpo, individuo, entorno y circunstancia tiene una sonoridad propia que lo identifica y que, al articularse de complejas maneras, conforman un ambiente sonoro que hace parte del contexto social.

Sonido, escucha y exploración

En *Cuerpo Sonoro* se pondera la escucha en su sentido amplio, como un acto crucial en la conformación de identidades, individuos y sociedades. La consciencia de nuestra voz, de la voz de los otros y del paisaje sonoro del lugar que habitamos, configura nuestra pertenencia a una sociedad, las formas de escuchar a otros definen cómo nos relacionamos con ellos: desde la indiferencia, la comprensión, el silenciamiento, el amor o el juego.

Lo anterior significa que la escucha contribuye a relacionarnos socialmente, cada cuerpo, individuo, entorno y circunstancia tiene una sonoridad propia que lo identifica y que, al articularse de complejas maneras, conforman un ambiente sonoro que hace parte del contexto





Experiencia de *sonido* realizada en *Diplomado de formación a formadores* realizado con artistas de diferentes municipios del país. Coveñas, Sucre. 2018.

social. En este sentido, nosotros hacemos parte de la construcción de los paisajes sonoros que habitamos, consciente o inconscientemente.

La relación entre el sonido y la primera infancia se sustenta en la disposición de un cuerpo a la escucha amplia. Más allá de la existencia de dispositivos tecnológicos para la reproducción sonora o musical, consideramos, como productores de sonido, el espacio y el entorno, en los que todo es susceptible de ser escuchado. Por ejemplo, los sonidos de los árboles y la naturaleza, los objetos del espacio doméstico, la lluvia, las jarras de cristal, el río, las cucharas, el viento, la licuadora, una olla de aluminio, el crujir del fuego, una escoba barriendo.

Desde esta comprensión, *Cuerpo Sonoro* propone a los agentes educativos reconocer lo cotidiano desde su fisicalidad sonora, ramas, lápices, hojas, libros, agua, vasos, mediante su manipulación directa, tocándolos suavemente, lanzándolos en el espacio desde distintas alturas, percutiéndolos, rotándolos, rozándolos y/o soplándolos, facilitando



Experiencia de sonido en el
Diplomado de formación a
formadores realizado con artistas
de diferentes municipios del país.
Coveñas, Sucre, 2018.



una exploración libre pero atenta. Explorar y jugar con el sonido significa, entonces, la posibilidad de ir más allá del uso convencional de los objetos para explorar sus distintas sonoridades: continuas, discontinuas, bajas, agudas, graves, brillantes.

Juego y sonido

Es posible generar conexiones y articulaciones entre los sonidos, de manera que se permita que los niños construyan exploraciones que pueden ser composiciones o juegos sonoros en el espacio cotidiano. Dichas exploraciones y creaciones se basan en ejercicios de escucha y de creatividad. Esto puede suceder si, por ejemplo, un día junto con los niños, imaginamos que nuestras orejas pueden desprenderse del cuerpo, adquiriendo piernas para desplazarse y, de repente, van a la búsqueda de sonidos no conocidos. Sin necesidad de llevar todo el cuerpo, solo estas orejas andantes, pueden capturar un amplio repertorio sonoro, desde lo más cercano hasta lo más lejano e incluso desconocido. Así, resulta interesante la escucha atenta y verídica del ambiente circundante, tanto como el momento autónomo de creación, donde los niños, desde una intención imaginativa y creativa, fabrican sus propios sonidos.

Este tipo de juegos activará, incluso, la construcción de formas visuales a partir de los sonidos escuchados e imaginados. Si lanzamos la escucha como una red de pescar de manera que llegue muy lejos, quizás hasta las montañas o después de ellas y, luego, la traemos a nosotros, podemos darle una forma imaginativa, una representación a aquello que procuramos definir como un sonido. Un sonido mágico que está muy lejano de nuestra percepción física y que realmente no importa ni la fuente sonora ni su sonido “real”, lo importante es la ficción o invención creativa desde nuestra imaginación.

Cuerpo y sonido

El primer instrumento sonoro es el cuerpo, de allí la importancia de reconocer su sonoridad, desde la respiración, el ritmo cardiaco, los resonadores, los sonidos de los órganos o fluidos del cuerpo, la sali-



vación, el rechinar de los dientes y la voz. Proponemos por ello, incluir dentro de los espacios cotidianos de trabajo con los niños, acciones como tocar(se), percutir(se), mover(se), vibrar(se), exhalar(se), contener(se).

Todas estas acciones les permitirán hacer conciencia de aberturas, cerramientos, aires y volúmenes presentes en su cuerpo. Se pueden hacer exploraciones complejas como: ¿cuál es el sonido de la voz o del cuerpo cuando estamos acostados, o acurrucados?, o ¿después de correr?, o ¿qué tantas palabras podemos decir en una sola exhalación?, ¿hacia dónde o qué tan lejos se puede direccionar la voz?

El primer instrumento sonoro es el cuerpo, de allí la importancia de reconocer su sonoridad, desde la respiración, el ritmo cardiaco, los resonadores, los sonidos de los órganos o fluidos del cuerpo, la salivación, el rechinar de los dientes y la voz.

Espacio y sonido

Es necesario también, preguntarse por las cualidades sonoras que tiene el espacio que habitamos: nuestro barrio, nuestro territorio, nuestra comunidad. Hacer consciencia del ambiente sonoro promueve un ejercicio de escucha escalada: ¿qué está lejos?, ¿qué está cerca?, ¿qué suena arriba?, ¿qué suena abajo y a los lados?, ¿cómo es cada sonido?, ¿cómo me afecta?

El espacio acústico no es el espacio visual o físico. No se le puede poseer, tampoco delimitar en un mapa. Es un espacio compartido, una posesión mutua de la que todos los habitantes reciben señales vitales. Se le puede destruir fácilmente produciendo ruidos invasores o irreflexivos (Schafer, 1976, p. 8).

Es importante el acto de contemplación sonora que emprende el cuerpo de manera consciente por cada una de las cosas inmediatas,

que en ocasiones pasan desapercibidas. Los adultos transmitimos a los niños una actitud de normalizar todo lo que percibimos con nuestros sentidos. Juegos y ejercicios como los planteados aquí permitirán que los sentidos de los niños estén abiertos y activos al maravilloso mundo que los rodea.

Sonido, silencio y ruido

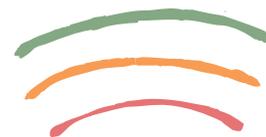
De otro lado, en *Cuerpo Sonoro* cobra vital importancia la búsqueda del silencio, que muchas veces se percibe con temor o angustia, debido al vacío que puede proporcionar o por estar asociado a estados anímicos tristes o sentimientos de “soledad”. Sin embargo, es relevante descubrir los valores que tienen el “silencio” de las cosas, del cuerpo, de la casa, el barrio, el pueblo, el territorio, etc. Podemos indagar qué significa el silencio para los niños, qué sienten cuando se enfrentan a él, ¿les da tranquilidad o angustia? Propiciar espacios y momentos de silencio es fundamental para el trabajo emocional y para el autoconocimiento, aspectos necesarios y vitales en la primera infancia.

En este mismo sentido, ¿qué pasa con el ruido? Aunque se ha descrito anteriormente al ruido como algo desagradable, es posible explorarlo como una materia, desde los modos de reproducción que permiten experiencias amables, hasta el simple hecho de disponerse a la escucha de los distintos ruidos existentes en el ambiente, identificando aquellos que son molestos y también aquellos que son interesantes y hasta divertidos. Tan solo con apreciar e identificar aquellas texturas y variaciones sonoras, se puede estimular la imaginación, creando un laboratorio de ruidos y sonidos, que pueden aportar novedades o variaciones a las exploraciones sonoras construidas por los niños.

Todos los ruidos son sonidos. La noción de ruido es enteramente subjetiva, pues tiene que ver con lo agradable o desagradable. De esta manera, lo que es música para algunas personas, puede ser ruido para otras. Una disposición de escucha controlada y planificada, también puede hacer que percibamos como sonidos, lo que antes identificábamos como ruidos.



Para convencerse de la sorprendente variedad de ruidos, basta con pensar en el fragor del trueno, en los silbidos del viento, en el borboteo de una cascada, en el gorgoteo de un río, en el crepitar de las hojas, en el trote de un caballo que se aleja, en los sobresaltos vacilantes de un carro sobre el empedrado y en la respiración amplia, solemne y blanca de una ciudad nocturna; en todos los ruidos que emiten las fieras y los animales domésticos y en todos los que puede producir la boca del hombre sin hablar o cantar (Russolo, 1996).



Estos elementos que permiten acercarse al mundo sonoro con escucha atenta y consciente, son introducidos para tener una paleta amplia de posibilidades de juego y exploración con el sonido. No es necesario ni recomendable que los niños en primera infancia, aprendan gramáticas de notación musical, ni interpretación de signos o símbolos musicales. Se puede jugar con los acentos y los tiempos desconociendo su significado, los niños pueden ampliar sus exploraciones y sacar sus conclusiones, incluso encontrar sus propias gramáticas y signos sonoros acordes a sus culturas, entornos e intereses.

Espacio

El espacio nos precede.

El espacio ha precedido a nuestros antecesores.

El espacio continúa después de nosotros.

DIDI-HUBERMAN

Cuando hablamos de espacio, generalmente lo definimos como un conjunto de valores físicos que se le asignan a un sitio para ser transitado o habitado. Pero qué tan frecuentemente nos preguntamos sobre cómo los espacios pueden provocarnos bienestar, incomodidad o rechazo, y, por ende, cómo pueden afectar los estados de ánimo y procesos de desarrollo de los niños de primera infancia.

Podemos ampliar el concepto de espacio en la primera infancia, en busca de los primeros “hábitats” de los niños, como el vientre de mamá, pasando por un abrazo de su cuidador en forma de barco

Podemos ampliar el concepto de espacio en la primera infancia, en busca de los primeros “hábitats” de los niños, como el vientre de mamá, pasando por un abrazo de su cuidador en forma de barco para mecer y arrullar al bebé, o la cuna como nido para dormir, estar cobijado y seguro. El espacio no está definido exclusivamente por las construcciones que nos circundan.

para mecer y arrullar al bebé, o la cuna como nido para dormir, estar cobijado y seguro. El espacio no está definido exclusivamente por las construcciones que nos circundan.

Un niño también construye el espacio cuando se oculta debajo de una cobija, imaginando una habitación secreta, un barco, una nave, un muro o una cueva. Cuando hace nichos o escondrijos, a su vez hace fortines, castillos, diques, casas o planetas; incluso cuando decide simplemente cerrar los ojos, escoge una manera particular de habitar y crear un espacio.

El espacio es materia para moldear, con propiedades de plasticidad física y simbólica que se ponen en juego con los cuerpos, los objetos y otras materias que lo habitan, incluyendo sillas, mesas, y cualquier otro tipo de mobiliario. Los procesos de transformación del espacio vinculan los lenguajes plásticos, corpóreos, sonoros y expresivos, ya que el niño lo construye y lo reconstruye constantemente cuando lo mapea, transita y habita, encuentra sus sonoridades, temperaturas, igual que cuando encuentra grietas, escondrijos, escalones y pasillos que los adultos no habíamos previsto como escenarios de juego o exploración.

El niño se sube, se esconde, se mece y se resbala en lugares que originalmente no estaban destinados para este tipo de actividades. Su sola presencia transforma el espacio, ya que es un reto para él. En este sentido, su forma de habitar es similar a la de un escalador frente a una montaña o a la de un navegante frente al mar. No importa el tipo de riesgos que se puedan presentar, lo más importante es “apropiarse” del espacio, encontrar todas sus riquezas y secretos.



El niño se sube, se esconde, se mece y se resbala en lugares que originalmente no estaban destinados para este tipo de actividades. Su sola presencia transforma el espacio, ya que es un reto para él.

El espacio-ambiente interviene o interfiere en los procesos que dentro de él se desarrollan, es claro que no será lo mismo explorar la naturaleza al aire libre, levantando piedras para descubrir insectos, que verlos en láminas gigantes dentro de un salón, como abordamos en el capítulo de territorio y naturaleza, tampoco será lo mismo sentarse sobre sillas cuadradas en filas y columnas para observar al profesor frente a la clase, que escoger el lugar que más nos gusta y sentarnos en cojines o telas para conversar fluidamente todos al mismo nivel.

Experiencia de *espacio* propuesta por Liny Barreto, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.





Laboratorio "Diversidad y órganos expandidos" proceso de creación de formadores nacionales. Bogotá, Cundinamarca, 2015.

Cuando se busca hacer del espacio un ambiente de desarrollo, deben tenerse en cuenta todos sus detalles y componentes, examinar sus formas, su funcionalidad, lo que sucede en su interior, cómo se relacionan los niños dentro, sus características de luz, temperatura, color, flujo de aire, confort, entre otros.

En el espacio, los niños descubren los usos de la imaginación y de los materiales. Por ello, es fundamental propiciar un lugar, un aula o salón donde los niños puedan hacerse preguntas de investigación como: "¿de dónde sale la luz?, ¿qué pasa con los colores cuando no hay luz?" El agente educativo puede, a partir de esas preguntas, promover que los niños generen hipótesis, que pueden concretar con las materias a su disposición. El tiempo que los niños pueden destinar a resolver un enigma o una propuesta como esta, puede llevar semanas y, a su vez, implica múltiples y variados procesos de desarrollo y aprendizaje.





Experiencia propuesta por agente educativa de modalidad institucional de Comfanorte, que participó en el Diplomado regional en Cúcuta. Norte de Santander, 2017.

De esta manera se logra entender, por completo, cómo se transforma la noción de “sitio” a “lugar”. Ya que la primera tiene que ver con las condiciones literalmente físicas y determinadas por la construcción matérica y, la segunda, se refiere al proceso de apropiación, desde el juego, la imaginación, las relaciones y las situaciones emergentes. Lo que con el tiempo pueden llegar a convertirse en un fluido de signos, sentidos y emociones, que configuran a su vez recuerdos y memorias para cada uno de quienes lo habitan o transitan, convirtiendo así un sitio cualquiera, en un lugar propio.

Loris Malaguzzi planteó que los niños tienen múltiples lenguajes, “cien lenguajes cien” (Hoyuelos, 2006, p. 11-12). Entendemos como lenguajes, las diversas maneras que poseen los humanos, en particular los niños, de comprender, crear, transformar y enriquecer su mundo físico y simbólico. La posibilidad de modificar el espacio cotidiano, de alimentarlo y enriquecerlo es uno de estos lenguajes.

Para *Cuerpo Sonoro* es vital permitir que sean los niños quienes modifiquen y organicen el espacio según su interés, necesidad de crear, de relacionarse y de resolver sus preguntas complejas. El espacio, siendo el mismo, puede ser totalmente diferente, puesto que acciones como transformar, crear o reinventar las paredes, divisiones, ventanas, portales, alturas y texturas, puede ser decidido e intervenido por los niños.

Esta propuesta es un acto liberador que, al mismo tiempo, los reta e implica totalmente, pues deben observar, pensar y resolver cada detalle, el resultado, además, es de inmensa satisfacción. Para los niños, este ejercicio implica la creación de nuevos mundos para jugar y crear.

En ese mismo sentido, un espacio-ambiente responde al principio de diversidad y de desarrollo infantil que plantea que los niños son distintos, que tienen sus ritmos, intereses y necesidades particulares, en tal sentido, un ambiente debe permitir la existencia de variedad de momentos y estados: de calma, acción, creación, contemplación, juego, relajación, investigación, observación. El trabajo con el espacio puede estar dirigido a que ocurran situaciones de encuentro donde los niños habiten dimensiones pasivas o activas de sí mismos.



Este principio rompe el paradigma de todos haciendo lo mismo al mismo tiempo, y propone trascender los cánones establecidos, superando la rutina y las acciones repetitivas. Permite que el espacio sea un escenario para el encuentro y el desencuentro, el acuerdo y el desacuerdo, para estar, para no estar, para verse y para ocultarse. Un espacio que puede ser transformado de “iluminado” a “oscuro” para la “exaltación” o la “introspección”.

No se puede asumir la infraestructura de forma pasiva como algo dado e inamovible, en su lugar, se debe asumir una actitud activa y sensible para pensar que todos los “sitios” se pueden transformar y convertir en espacios nuevos. Imaginemos que, al mover un mueble de un lugar a otro, podemos descubrir las marcas de polvo que este ha dejado en la pared o el piso, esto también es un indicio de espacialidad, a partir de la cual se pueden establecer preguntas, exploraciones y juegos: ¿qué nos dice esta mancha de polvo sobre el tiempo?, ¿qué pasa en el espacio cuando algo ya no está? Si el espacio hablara, ¿qué historias nos podría contar? Son los niños los arquitectos de las emociones, gestores de recuerdos dentro de los espacios, ellos también configuran los lugares por donde pasan.





Experiencia de expresiones artísticas en el *Diplomado de formación a formadores* realizado con artistas de diferentes municipios del país. Coveñas, Sucre, 2018.

Desde esta mirada, se propone que los agentes educativos y culturales generen interacciones intencionadas en el espacio que permitan a los niños habitarlo de diferentes maneras. Es importante que escuchen y atiendan las propuestas de los niños y las enriquezcan desde los otros lenguajes como el sonido, la materia y el cuerpo que, junto con ellos, generen sus propias apuestas de transformación del espacio. Que juntos definan en qué espacio quieren vivir, explorar, aprender y jugar.



Experiencia "disfrute de la lectura y la literatura"
propuesta por maestras de modalidad familiar
del ICBF en el Diplomado regional de Caucaasia.
Antioquia, 2015.





CAPÍTULO IV

Principios pedagógicos

La participación significa que construyamos lenguajes comunes: esto quiere decir que no se espera que las comunidades hagan esfuerzos para entender el lenguaje institucional [...].

Así mismo sucede con los niños y niñas: su participación significa para los adultos, la necesidad de comprender sus expresiones y proveer los tiempos y recursos necesarios para dialogar efectivamente con ellos, desde los lenguajes de expresión artística y el juego, por ejemplo.

ESTRATEGIA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA *DE CERO A SIEMPRE*



Estos principios se establecen como un puente entre los conceptos que han sido planteados anteriormente y sus posibles desarrollos en lo pedagógico, en acciones concretas, en formas específicas de interacción con los niños. Hablamos aquí de la experiencia, la escucha, el diálogo, la construcción colectiva de saberes, como aspectos que deben estar presentes en los encuentros pedagógicos que se propicien desde *Cuerpo Sonoro*.

La experiencia: pensar a partir del hacer y del vivir

La noción de experiencia está presente en todas las dimensiones de *Cuerpo Sonoro*. Esta noción se puede abordar en dos niveles: como aquello que nos sucede y nos transforma, y como aquello que realizan los agentes educativos y culturales en los entornos donde transcurre la vida cotidiana de los niños.

La experiencia es significativa. Se constituye en acontecimiento cuando rompe el orden ordinario de las cosas, cuando irrumpe, incluso a pesar nuestro, cuando abre el universo de lo posible. Y ello no es producto de la voluntad o de la planeación, simplemente nos sucede. Es construcción de sentido, en tanto que aparecen nuevas formas de habitar el mundo, de hacer mundo. Naturalmente privilegiar la experiencia es valorar lo desconocido, lo frágil, lo contingente, pasajero, lo ambiguo y contradictorio.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención, la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p. 94).

Hacer, sentir y experimentar, son centrales porque provocan aprendizajes que transforman de manera profunda el hacer pedagógico. Partir de la noción de experiencia, implica la necesidad de contar con tiempos, espacios y pedagogías que posibiliten la vivencia y el hacer.

Accedemos a lo que somos y a lo posible por la experiencia. Ella marca una diferencia, porque interrumpe lo consolidado, fuerza a pensar. De allí la importancia de propiciar, en los niños, experiencias que movilicen las expresiones asociadas a la creación artística y a los lenguajes de la infancia que liberan algunas fuerzas de la vida que permanecen encerradas. Abre líneas de fuga y nuevos modos de vida.

Para *Cuerpo Sonoro* hacer, sentir y experimentar, son centrales porque provocan aprendizajes que transforman de manera profunda el hacer pedagógico. Partir de la noción de experiencia, implica la necesidad de contar con tiempos, espacios y pedagogías que posibiliten la vivencia y el hacer.

Posibilitar experiencias así entendidas implica la necesidad de estar abiertos a la incertidumbre: no es posible saber de antemano qué sensaciones puede provocar una vivencia en alguien, ni cómo puede transformar sus reflexiones. Por esta razón, la





Experiencia "cuerpo y movimiento" propuesta por maestras de modalidad familiar del ICBF en el Diplomado regional de Cauca. Antioquia, 2015.

deriva es una noción complementaria a la experiencia. Con ella, señalamos la relevancia de no contar con un resultado esperado, una meta predefinida. Ir de la mano de la deriva abre la posibilidad creativa, una situación de riesgo constante que invita a encontrar caminos y soluciones, llegar a los lugares deseados o a otros insospechados y diversos.

Con esto presente, también podemos decir que *Cuerpo Sonoro* provoca experiencias, entendidas como espacios y tiempos de sensibilización y exploración de los sentidos, que permiten reconstruir tejidos de comunicación en los cuerpos y despertar nuevas expectativas y rutas con el fin de potenciar el desarrollo integral de los niños.

Para ello, partimos de la provocación de experiencias con los agentes educativos y culturales, desde la escucha, la pausa, la observación, la vivencia y la sensación, para dar paso, posteriormente, a la reflexión. Consideramos vital que los participantes pasen por la experiencia y que ello los invite a una reflexión sobre las prácticas pedagógicas para explorar nuevas comprensiones de las vivencias propias.

La escucha implica el desarrollo y práctica de la recepción y agudeza de la percepción, que puede ser entendida también como una forma de lectura. Leer y escuchar al grupo implica comenzar cada encuentro “recogiendo” y no “entregando”.

En este sentido, las experiencias propuestas, suceden en una relación con el otro y/o lo otro, y se pueden vivir de una manera individual y/o colectiva. En *Cuerpo Sonoro* una experiencia es la creación conjunta de una actividad significativa y vital, que se da entre los agentes y los niños, movilizandoo afectividad, sensibilidad, conocimiento y creatividad.

Escucha, diálogo de saberes y construcción colectiva de conocimiento

En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.

LARROSA

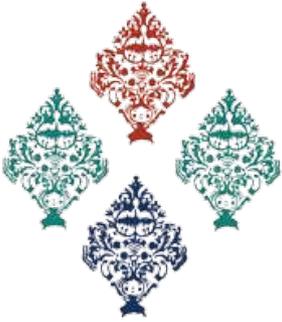
Como lo hemos mencionado, uno de los fundamentos de *Cuerpo Sonoro* es el reconocimiento de las potencias, saberes, sentires y cuerpos de las personas. Este reconocimiento se fundamenta y cobra vida en la escucha, la participación y el diálogo de saberes. Estos elementos son vitales en los encuentros con los participantes, pero además, buscamos que sean identificados como características de las relaciones que se establecen con los niños en la cotidianidad y en los encuentros pedagógicos. Los entendemos de manera amplia:

- Considerando la escucha como un esfuerzo por comprender a los otros, que involucra todos nuestros sentidos y percepciones. La escucha implica el desarrollo y práctica de la recepción y agudeza de la percepción, que puede ser entendida también como una forma de lectura. Leer y escuchar al grupo implica comenzar cada encuentro “recogiendo” y no “entregando”. Así es fundamental prestar suma



Experiencia "explorando los sentidos"
propuesta por maestras de modalidad
familiar del ICBF en el Diplomado
regional de Cauca. Antioquia, 2015.





atención a los saberes, intereses y necesidades previas y específicas de cada comunidad que se pone en diálogo con *Cuerpo Sonoro*.

- o Reconociendo múltiples formas de participación, que pueden estar presentes en la observación, la contemplación, la escucha, pero también, en la vinculación activa en las propuestas. Las formas de participación dependen de quién participa y del diálogo que establezcamos, con él o ella, para definir la manera más apropiada de hacer parte de las experiencias que propongamos.
- o Partiendo de las múltiples formas de expresión y comunicación que hacen parte del diálogo de saberes. Los lenguajes y expresiones artísticas, los gestos, los movimientos corporales, la expresión de sentimientos y percepciones hacen parte legítima del diálogo de saberes, que tiene como base la disposición a remover los supuestos que tenemos para ponernos en diálogo con otras formas de habitar el mundo, especialmente las de los niños.

Estos elementos son potenciados desde las expresiones artísticas que permiten acercamientos más ricos y diversos a las posibilidades y propuestas de los niños. Las expresiones artísticas vehiculizan la participación, desde lenguajes que no necesariamente usan la palabra y, además, permiten que se comunique desde el sentir, la percepción y la sensación.

De otro lado, el diálogo de saberes, la participación y la escucha implican una condición de horizontalidad entre las personas: si bien no tenemos los mismos saberes, sentires, experiencias, los que tenemos son reflejo de historias particulares y pueden ser puestos en

El diálogo de saberes, la participación y la escucha implican una condición de horizontalidad entre las personas: si bien no tenemos los mismos saberes, sentires, experiencias, los que tenemos son reflejo de historias particulares y pueden ser puestos en diálogo con los demás.



Poner en diálogo lo que expresan o nos dicen los niños, con aquello que consideramos propicio para su bienestar y desarrollo, de seguro potenciará las propuestas pedagógicas de los agentes educativos en su cotidianidad y nuestras vinculaciones y relaciones con ellos.

diálogo con los demás. Por esta razón, las propuestas pedagógicas que desarrollamos tienen objetivos específicos, pero están abiertas al surgimiento de múltiples soluciones, a cambiar en el camino, a recibir modificaciones o nuevas construcciones.

En este mismo sentido, podemos decir que actuar según las circunstancias, es otra de las pautas centrales de *Cuerpo Sonoro*. No existe un control absoluto sobre las situaciones, materiales, disposiciones personales o potencialidades de los participantes. En consecuencia, la posibilidad de escuchar y ver las situaciones en el momento en que ocurren, permite adaptar las propuestas. Bajo la premisa de estar alertas aquí y ahora, es posible convertir los accidentes o las contingencias, en oportunidades.

Para *Cuerpo Sonoro* es primordial promover relaciones en las que se reconocen los saberes de los niños, ellos son coautores y no meros receptores de las propuestas de los adultos. La perspectiva de los niños como coautores implica, para los participantes del proceso, la definición de unas formas de relación desde la mirada, la escucha, la comprensión y la creación colectiva que deben articularse de manera coherente y enriquecida con los procesos pedagógicos.

En conjunto, los enfoques y principios pedagógicos presentados en estas orientaciones, pretenden, no solo dar a conocer los sustentos que ha desarrollado *Cuerpo Sonoro*, sino invitar a los lectores, a construir propuestas pedagógicas cercanas a los intereses de los niños, a sus formas de comunicación y expresión y de construcción de conocimiento.

Estas propuestas son una invitación a transformar la manera en que hemos visto a los niños, desde una perspectiva que ha privilegiado lo que imaginamos, suponemos y consideramos adecuado para ellos. La transformación de la que hablamos implica ampliar nuestra mirada, inclu-





Experiencia de *materia* propuesta por Mónica Trujillo, agente educativa que participó en el Diplomado regional de Tame. Arauca, 2017.

yendo aquello que los niños nos manifiestan de múltiples formas, entre las que se destacan los lenguajes y expresiones artísticas.

Poner en diálogo lo que expresan o nos dicen los niños, con aquello que consideramos propicio para su bienestar y desarrollo, de seguro potenciará las propuestas pedagógicas de los agentes educativos en su cotidianidad y nuestras vinculaciones y relaciones con ellos.



Cerrar para continuar

Consideramos que este documento no es una guía, ni un manual, ni una cartilla. Sus contenidos son planteamientos generales que no proponen una receta ni una forma “ideal” de llevar *Cuerpo Sonoro* a la práctica. Apelamos al saber y la experiencia de cada agente educativo y cultural para que reciban estas consideraciones como una posibilidad más de juego, creación y enriquecimiento de su quehacer pedagógico.

La invitación de estas orientaciones es observar y escuchar de manera atenta a los niños, a experimentar y jugar con los resultados de sus observaciones, abrirse al mundo de la imaginación y la sensibilidad, a dejarnos influir de la poética de los niños, volvernos a preguntar por las cosas y fenómenos que antes dábamos como ciertos, cerrados o verdaderos.

Uno de los valores más maravillosos de estar en contacto con niños de primera infancia es que ellos viven en un mundo que es nuevo. Asistimos a muchas primeras veces, muchos asombros, preguntas, descubrimientos y frustraciones que no son solo suyas. A menudo podemos escuchar una pregunta o vivir un descubrimiento de ellos como propio, que nos devuelve la sonrisa, la confianza, la posibilidad de juego.

Estar con los niños es estar con buscadores de tesoros, ya que cada cosa que miran, sienten, escuchan, cada movimiento, juego y respiración se constituye en algo valioso. Es estar en contacto con la riqueza del mundo, es ser espectador del milagro de estar vivos, es la realización concreta de vivir en el aquí y el ahora. Acompañar el desarrollo, los descubrimientos, los procesos creativos, las exploraciones y el crecimiento de los niños, no solo los favorece a ellos; es un camino de doble vía: niño y adulto siempre están aprendiendo uno del otro, ambos son retados, y sus nociones, comprensiones e ideas del mundo están siendo constantemente renovadas.

En este sentido, estas orientaciones de *Cuerpo Sonoro* constituyen una provocación para que todos aquellos que nos relacionamos con los niños desde su gestación, los consideremos sujetos activos y



participantes de su propio desarrollo y, por tanto, capaces de aportar a su cuidado y crianza, constructores de sus aprendizajes y entornos y con la potencia suficiente para ayudarnos a reconfigurar el mundo que hemos construido y que requiere de sus descubrimientos, creaciones, acciones, miradas y aportes para hacer de este, también su propio mundo.



Referencias

Arango, A. M. (2014). *Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores.

Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia.

Congreso de la República. (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República. (1997). *Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 71 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias*. Bogotá.

Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá.

Congreso de la República. (2008). *Ley 1185 de 2008. Por la cual se modifica y adiciona la Ley 397 de 1997 Ley General de Cultura y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.

Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós.

Departamento Administrativo de la Presidencia de la República. (2011). *Decreto 4875 de 2011. Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI- y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá.

Didi-Huberman, G. (2008). *Ser cráneo: lugar, contacto, pensamiento, escultura*. Bogotá: UN Artes Ed.



Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad. Anejo 1.*

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. (2012). *De Cero a Siempre. Lineamiento técnico de Participación y Ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.* Bogotá.

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre. (2015). *Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad.* Bogotá.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris malaguzzi.* Barcelona: Octaedro.

Hutchinson, J. y A. Smith. (1996). *Ethnicity.* New York: Oxford University Press.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura y Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura.* Bogotá: Crisol de Culturas Ltda.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel.* España: Editorial Laertes.

_____ (2010). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Mejía, J. L. (2010). “Política para la gestión, protección y salvaguarda del patrimonio cultural”. En Ministerio de Cultura, *Compendio de políticas culturales.* Bogotá: Industrias Gráficas Darbel.

Millard, C. (2009). *Contra el arte y otras imposturas.* España: Editorial pre-textos, 2009.

Ministerio de Cultura. (2016). *Diversidad Cultural.* En <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf> (recuperado el 23 de marzo).



Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fundalectura. (2016). *Lenguas nativas y primera infancia*. Bogotá: Crisol de Culturas Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento n.º 22. El juego en la educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. España: Editorial Graó.

Plan of Action for Implementing the World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children in the 1990s. En <https://www.unicef.org/wsc/plan.htm> (recuperado el 20 de 11 de 2017).

Primeros pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial. de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES.pdf> (recuperado el 20 de 11 de 2017).

Rinaldi, C. (2007). *En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.

Russolo, L. (1996). El arte de los ruidos. Manifiesto futurista. *Sin título*(3,.

Save the Children. Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Bogotá: Revista Número Editores.

Schafer, M. (1976). “El mundo del sonido. Los sonidos del mundo”. *El Correo*, n.º 11.

Secretaría de Integración Social del Distrito y Organización de Estados Iberoamericanos. (2011). *Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá: Sigma Editores Ltda.



Unicef. (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

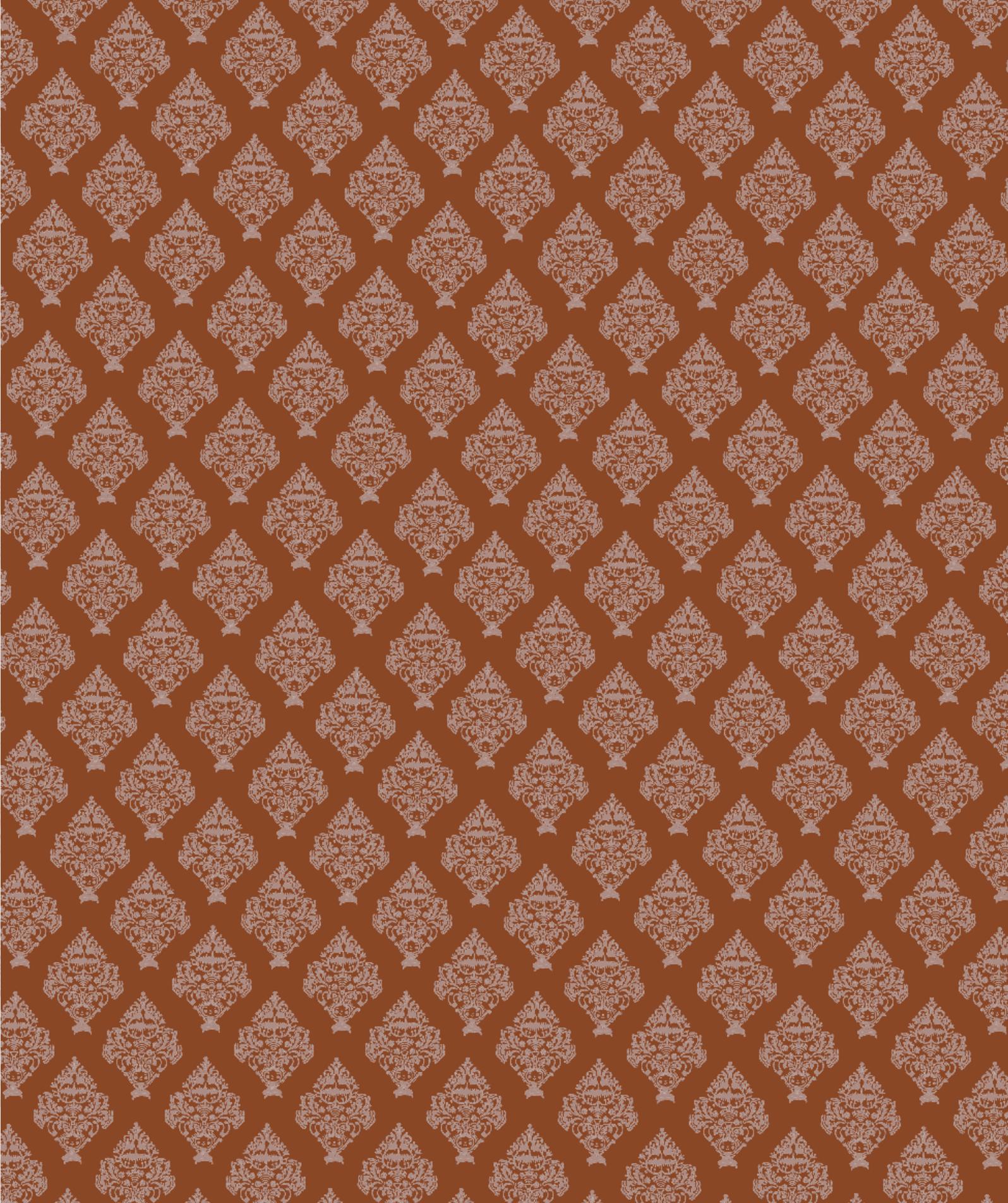
Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Zambrano, C. V. Territorio, diversidad y trabajo social. (2010). *Trabajo Social, Ene-Dic.* (12).





Este libro se compuso en caracteres Filosofía y Megalopolis. Agosto 2018





Cuerpo Sonoro: **expresiones artísticas** **y primera infancia**

Las acciones desarrolladas desde el Programa de Primera Infancia del Ministerio de Cultura parten del reconocimiento de que el acceso, la participación y el disfrute de la cultura de niños y niñas promueve el desarrollo integral de sus capacidades y potencialidades creativas y críticas, permite la adquisición de nuevos significados e intenciones pedagógicas, favorece la comunicación y potencia las relaciones sociales y la cohesión en favor de la democracia y la convivencia.

A partir del trabajo realizado en el proyecto *Cuerpo Sonoro*, este documento propone orientaciones para reconocer que las diferentes expresiones artísticas y culturales, el lenguaje, las sonoridades, las narraciones orales, las distintas maneras de acunar y cuidar y en general todo el patrimonio material e inmaterial del lugar donde se nace, son parte de los bienes culturales que las niñas y niños deben conocer y disfrutar. De esta manera esperamos aportar a la celebración de la diversidad y promover que ellos y ellas participen en la construcción, conservación y desarrollo de su propia cultura en un diálogo permanente con otras expresiones culturales del país y del mundo.

Esta publicación forma parte de la colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA, que representa la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan en la política de Estado para la primera infancia De Cero a Siempre.



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINISTERIO
DE CULTURA



de cero
a Siempre

PROGRAMA NACIONAL DE LA PRIMERA INFANCIA



Documento finalizado en el marco del convenio 678 de 2017
con la Corporación Cultural Materile

