

[#1 CUADERNOS PENSAR EN LA FORMACIÓN]

Las artes para la primera infancia



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

SECRETARÍA DE CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE

© Alcaldía Mayor de Bogotá
© Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte
Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio
Primera edición, junio de 2014

Gustavo Petro Urrego
Alcalde Mayor de Bogotá

Clarisa Ruiz Correal
Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte

Yaneth Suárez Acero
Subsecretaria General y de Control Disciplinario

Marta Lucía Bustos Gómez
Directora de Arte, Cultura y Patrimonio

Programas de Formación
Aura Susana Leal Aponte - Coordinadora
Claudia Esperanza Aparicio Escamilla
Adriana Elisa Correa Thian

Apoyo editorial
Catalina Vargas Tovar

Expertas invitadas
Graciela Fandiño Cubillos
Luz Cristina López Trejos
Mónica Marcell Romero Sánchez

Instituto Distrital de las Artes, IDARTES

Director general
Santiago Trujillo Escobar

Subdirectora de las Artes
Bertha Quintero Medina

Equipo Artístico Pedagógico
Carlos Mauricio Galeano Vargas - Coordinador
Olga Lucía Olaya Parra
Inti Andrés Bachman Matiz
Mercedes Barbosa Rojas
Luisa Rivera González
María Paula Atuesta Ospina
Liliana Martín García
Eduardo J. Oramas Fonseca

Coordinación editorial
Oficina Asesora de Comunicaciones SCRD
Javier Beltrán Murcia
Miguel Ángel Manrique

Corrección de estilo
Miguel Ángel Manrique

Diseño y diagramación
Yessica Acosta Molina

Impresión
Subdirección Imprenta Distrital-DDDI

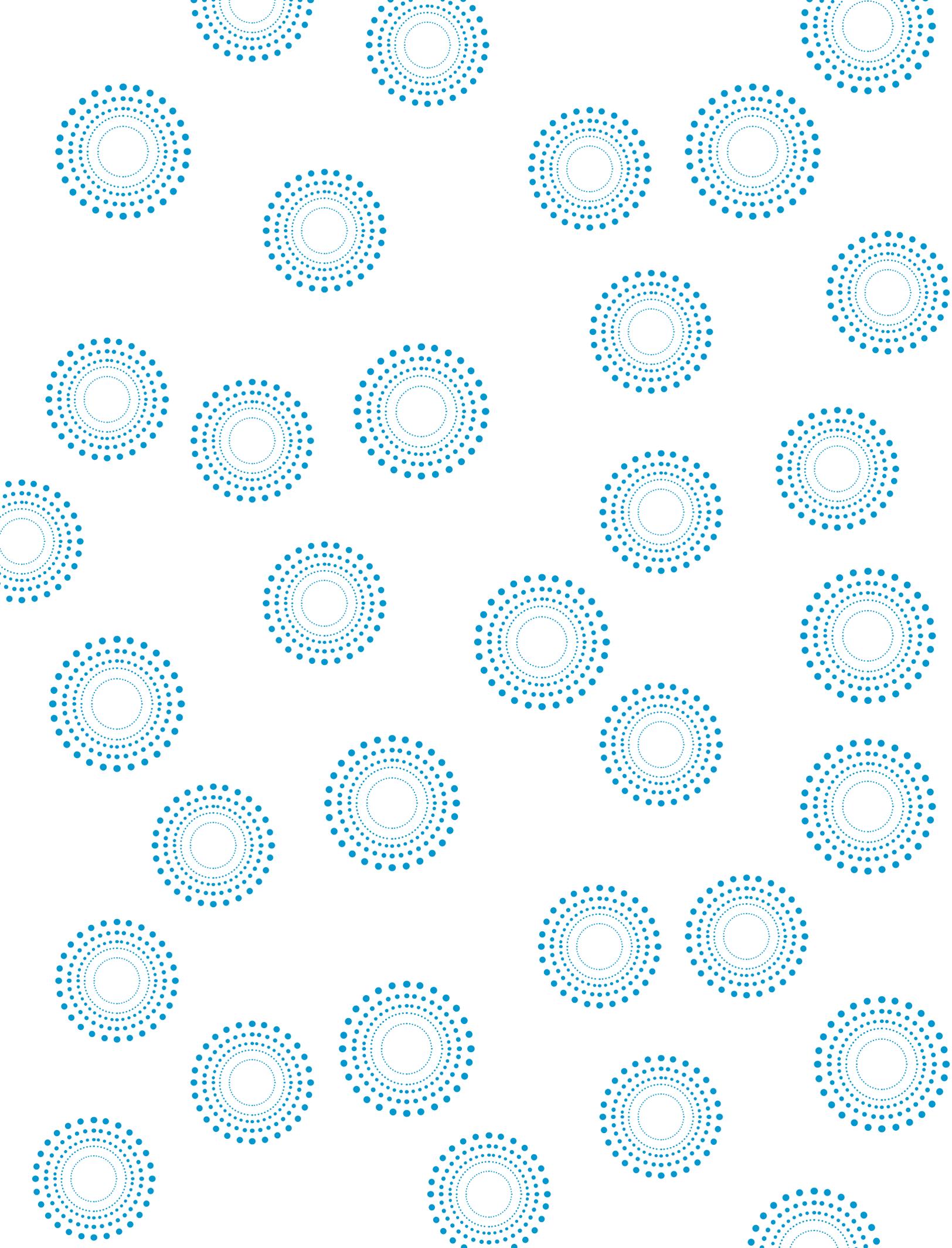
Impreso y hecho en Colombia

ISBN 978-958-8877-67-9

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por ningún medio magnético, electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin previo consentimiento del autor.

[#1 CUADERNOS PENSAR EN LA FORMACIÓN]

Las artes para la primera **infancia**



Contenido

[pág. 7] Presentación

[pág. 13] Introducción

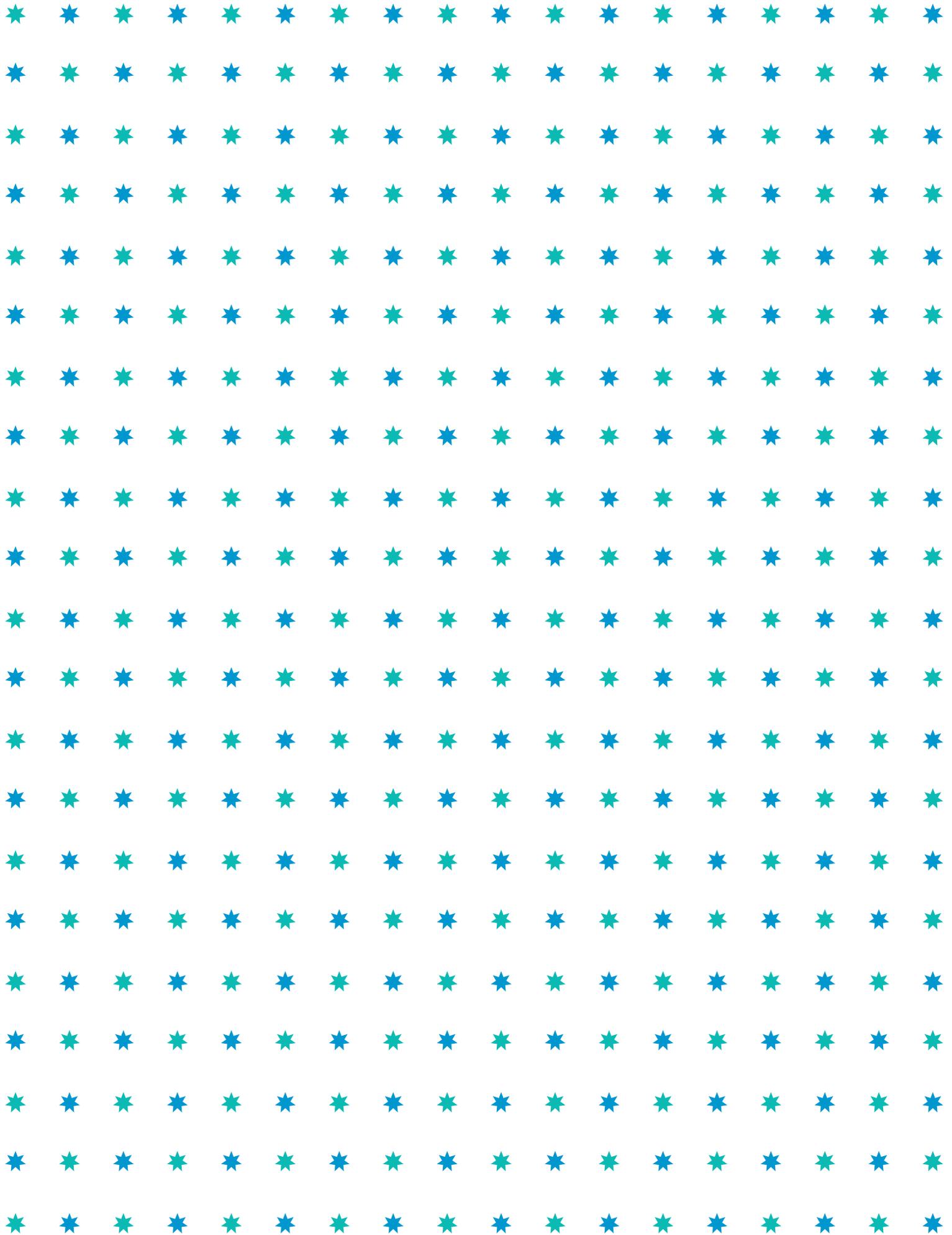
[pág. 17] Proceso institucional de construcción del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención de la primera infancia

[pág. 31] Textos y reflexiones sobre el arte, la cultura y la actividad física en la atención de la primera infancia

[pág. 61] Modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención a la primera infancia

[pág. 76] Bibliografía

[pág. 79] Anexos



Presentación



En este gobierno de la Bogotá Humana estamos trabajando fuertemente para consolidar una estrategia intersectorial, de modo que se pueda brindar una atención de calidad para el desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años y sus cuidadores, en la que participan las secretarías de Salud, Integración Social, Educación y Cultura, Recreación y Deporte. La atención a la primera infancia es uno de los temas prioritarios del Plan de Desarrollo Bogotá Humana. Esta iniciativa intersectorial tiene el propósito de mejorar la calidad de vida de los bogotanos desde una perspectiva integral, lo que significa la posibilidad de desarrollar todas las dimensiones que constituyen a los seres humanos.

Desde la gestación, el ser humano comienza un complejo desarrollo de lo corporal, afectivo, cognitivo y social y es responsabilidad de todos permitir que dicho proceso sea favorable y beneficioso. No cabe duda de la importancia de la primera infancia en el desarrollo de las personas así como del papel que juegan las artes en la formación de los niños y las niñas en esta etapa. En el marco de Bogotá Humana, las artes se acercan a los menores de seis años, sus padres y cuidadores, por primera vez a una gran escala y llegan a sectores de la ciudad donde no habían llegado antes.

El modelo de atención a la primera infancia del sector Cultura, Recreación y Deporte incentiva el diálogo de los artistas comunitarios con su contexto generando un nuevo rol de las artes en la ciudad, apoyados en procesos de investigación, generación de contenidos y formación de formadores. Desde esa interacción, se promueven pedagogías artísticas novedosas pensadas específicamente para contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas de las distintas localidades. No cabe duda de que de este proceso saldrá una nueva generación de ciudadanos con mayores experiencias estéticas y con una sensibilidad hacia la capacidad transformadora de las artes. Podemos esperar que, gracias a nuestra gestión, los bogotanos más pequeños disfruten más activamente de los espacios y equipamientos culturales y que, a largo plazo, puedan contribuir a la construcción de una ciudadanía más democrática y humana.

Gustavo Petro Urrego

Alcalde Mayor de Bogotá



En sus manos tiene el cuaderno «Las artes para la primera infancia», primero de la serie *Cuadernos Pensar en la Formación*, estrategia editorial que surge como una manera de promover la formulación de política pública, la investigación y la generación de contenidos relacionados con los procesos de formación y atención a la primera infancia en los que participa la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte con sus entidades adscritas.

Los *Cuadernos Pensar en la Formación* se plantean como un lugar para la reflexión sobre el papel de las artes, la cultura, el patrimonio y la actividad física y el deporte en los procesos de formación de los bogotanos y para la presentación de discursos, políticas y orientaciones sobre este tema para el sector. Por este medio se busca consolidar un espacio para el diálogo de las diferentes voces que componen los procesos de formación artística y cultural de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de mostrar las particularidades que ofrecen las artes y la actividad física en la construcción de una Bogotá Humana.

La participación de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte en los dos programas intersectoriales prioritarios, Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia y Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40, permite abrir espacio a estas reflexiones que desde hace ya varios años ocurren al interior del sector. En los diálogos intersectoriales se hace evidente la importancia de establecer directrices políticas desde el sector Cultura, Recreación y Deporte y líneas de investigación para generar cada vez más solidez y confianza en nuestros aportes a la educación en los diferentes grupos específicos, y a la ciudadanía en general, con la meta de consolidar un Sistema Distrital de Formación Artística.

El Programa Distrital Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia es un ejemplo de diálogo constructivo entre los diferentes sectores de gobierno de la Bogotá Humana. Bajo el lema «Ser Feliz, Creciendo Feliz», las secretarías de Salud, Integración Social, Educación y Cultura, Recreación y Deporte nos hemos unido para formular y ejecutar acciones conjuntas y para coordinar los esfuerzos administrativos para la atención integral de niños y niñas de la primera infancia en Bogotá.

La presente publicación muestra los avances en la formulación del modelo conceptual y de atención que el sector Cultura, Recreación y Deporte ha desarrollado en el marco de este programa intersectorial Distrital y de sus proyectos de inversión.

Esperamos que estos materiales sean de su interés y que aporten a sus investigaciones y acciones sobre la formación desde las artes, la cultura y el deporte.

Clarisa Ruiz Correal

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte



«Muere lentamente quien se transforma en sus hábitos, quien no se arriesga, quien evita una pasión, quien no arriesga lo cierto por lo incierto, quien abandona antes de empezar, quien se queja de su mala suerte, quien no viaja, ni lee, quien no sueña ni persigue sueños, quien no confía, quien no ama... Lo contrario es estar vivo...».

PABLO NERUDA

Las apuestas por lograr que el arte esté cerca a la primera infancia, desde el Instituto Distrital de las Artes han sido un desafío, un reto que surge como prioritario en el contexto de la administración de nuestra Bogotá Humana.

Se escuchan las voces instaladas de modos de hacer en disciplinas y prácticas artísticas y pedagógicas; sin embargo, se indaga por nuevas rutas posibles que nos supone nuevos modos de ser y hacer parte del arte de nuestra ciudad, con otros y desde nosotros. Los artistas comunitarios, los grupos artísticos, las compañías y organizaciones del sector artístico y cultural se hacen nuevas preguntas hacia nuevas rutas de aproximación, creación y apropiación del arte en la primera infancia. Emerge todo un movimiento de agentes, actores e interlocutores que hacen posible que propuestas vivas desde todas las áreas artísticas, bien sea desde la literatura, la música, la danza, el teatro o lo audiovisual, con sus materias de los mundos de cuerpos sonoros, cuerpos visuales, cuerpos gestuales y textuales en acción de movimiento o quietud, en silencio o en presencia de la imagen, del sonido, de la palabra hablada o la palabra escrita, pluralicen los mundos diversos de nuestras familias.

Así, se trata de revisitar las nociones de infancia, hacia la pérdida de espejos de reproducción y atención pasiva, para entrar a un universo compartido de construcción de nuevos saberes, universos simbólicos, de juego, fantasía, imaginación y creación con los niños y niñas de nuestra ciudad de Bogotá.

Una primera infancia que, en calidad de participante de experiencias artísticas, nos llama desde las artes a buscar caminos de incertidumbre y novedad; es la

potencia y la vitalidad de ser nuevo en el mundo, portando universos por explorar, descubrir o redescubrir con sus madres, padres o cuidadores, así como con los artistas que se aproximan a ellos.

Las artes se ubican, así, en una mirada relacional, donde a través de las experiencias se viven vínculos con uno mismo y con el otro. Se trata del arte como experiencia humana estética y sensible, un acontecimiento que habita la vida de hoy como sujetos de derechos y de cada segundo que se vivencia, como noción viva de presente, movilización, acogida y resonancia.

Santiago Trujillo

Director

Instituto Distrital de las Artes —IDARTES—



ENTREGA DE "EL SUMERGIBLE" INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA PRIMERA INFANCIA, LOCALIDAD BOSA.
FOTO: CLAUDIA PALACIO. IDARTES

Introducción

La Ley 1098 de 2006 —Código de Infancia y Adolescencia—, en su capítulo II, Derechos y libertades, define y desarrolla las acciones que el Estado colombiano implementará para garantizar los derechos y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia¹. A partir de esta ley, se

¹ Art. 29. Derecho al desarrollo integral a la primera infancia: define la primera infancia como 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 titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la institución 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.

Art. 30. 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.

Art. 31. *Derecho a la participación de los niños niñas y adolescentes:* para el ejercicio de los derechos y libertades.

comienza a esbozar el concepto de atención integral a nivel Distrital con el cual se reconoce el derecho de los niños y las niñas a tener una buena calidad de vida y un ambiente sano con las condiciones esenciales para su desarrollo. Igualmente, se caracteriza a la primera infancia, comprendida desde la gestación hasta los seis años de edad, como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, subrayando la importancia de brindar una atención adecuada que asegure la protección, la educación y el cuidado de niños y niñas de la primera infancia.

En el Plan de Desarrollo Bogotá Humana se plantea que es necesario garantizar las condiciones que permitan a los niños y las niñas de la primera infancia nacer, crecer y desarrollarse como sujetos activos de derechos, libertades y afectos. Con ese fin se impulsa la formulación y ejecución de un programa de atención integral que promueva una acción coordinada diferencial, de calidad, inclusiva, oportuna, suficiente y pertinente entre las secretarías de Salud, Integración Social, Educación y Cultura, Recreación y Deporte, en articulación con padres y madres, cuidadores y cuidadoras, maestros y maestras, artistas y agentes culturales, instituciones públicas y privadas y la ciudadanía en general.

Esta integralidad puede entenderse como un llamado a la corresponsabilidad y a la generación de redes colaborativas para el reconocimiento, el cuidado, la protección y la garantía de derechos y libertades de la primera infancia y la familia basadas en la creación y el disfrute de experiencias, incluidas las artísticas, deportivas y culturales.

des consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, Distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, el cuidado y la educación de la infancia y adolescencia.

La persistencia de las condiciones críticas de pobreza y baja calidad de vida de un amplio número de familias en Bogotá hace que aproximadamente 154.755 niños y niñas entre 0 y 5 años² realicen su proceso de socialización primaria en situaciones adversas a su desarrollo humano y por ende sin garantía de sus derechos prevalentes de acceso a una educación inicial digna, que potencie sus factores de personalidad y contribuya a su formación como ciudadanos éticos, críticos, productivos, creativos y facilitadores de la convivencia pacífica, justa y solidaria. El Plan de Desarrollo Bogotá Humana pretende transformar estas condiciones no solo a través de la formulación de políticas acordes que orienten las acciones de todas las partes relacionadas con el desarrollo de los niños y las niñas, sino también por medio de modelos de intervención que, mediante un diálogo entre los diferentes sectores del Gobierno Distrital, proporcionen una atención integral a esta población.

Como se manifiesta en el artículo 14 del Plan de Desarrollo Bogotá Humana, la Política Distrital para la Primera Infancia «privilegia los deseos de los ciudadanos y pone el énfasis en el amor y la potenciación de las formas diversas de la vida que afirman la libertad de los individuos»; promueve «una idea de culturas en plural, en movimiento, ligadas a lo intercultural y a la diversidad, que no silencian los debates culturales o dirigen los comportamientos»; y reconoce el valor del arte, la cultura, la recreación y la actividad física como constitutivos del desarrollo humano y el conocimiento.

Haciendo eco a esas orientaciones, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte —SCRD— y el Instituto Distrital de las Artes —IDARTES—, entidad adscrita, iniciaron en el 2012 su participación en el Programa Distrital Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia, con reflexiones y discusiones

² DANE, Censo de población y vivienda, 1993. DABS: Proyecciones de necesidades básicas insatisfechas, Bogotá D.C., 1997. DAPD, Subdirección de Desarrollo Social, proyecciones de población, Bogotá, D.C., 1997.

sectoriales e intersectoriales para definir los componentes estructurantes de su modelo de intervención para la primera infancia, modelo que se aplica desde el 2013 atendiendo a más de 30.000 niños y niñas de las localidades de Bogotá. El propósito al que se apunta es reconocer y garantizar de manera diferencial los derechos y las libertades culturales, artísticas, recreativas y de actividad física de niños y niñas de la primera infancia y complementar y articular la intervención del sector con los desarrollos alcanzados por las secretarías de Integración Social, Salud y Educación en la atención integral de niños y niñas de la ciudad entre los cero y los cinco años de edad.

Para su cumplimiento, el sector Cultura, Recreación y Deporte³ elaboró una agenda para que a través de seis estrategias —formación de formadores, investigación y generación de contenidos, circulación de oferta artística y cultural, la adecuación de espacios, la atención directa para propiciar experiencias creativas desde el arte y la cultura y el seguimiento y la evaluación— se permita el reconocimiento y desarrollo de las capacidades estéticas con base en las singularidades de niños y niñas de la primera infancia, así como las de sus padres, adultos cuidadores, comunidades, contextos y territorios.

Como cabeza del sector, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte tiene la tarea de coordinar y articular la construcción de orientaciones y enfoques de trabajo para su efectiva participación en el programa de atención a la primera infancia; además, tiene el compromiso de consolidar, estimular y fortalecer las redes de trabajo con sus entidades adscritas, universidades, centros y organizaciones culturales en la ciudad, así como la promoción de la investigación y la producción de contenidos y el seguimiento y la eva-

luación de las iniciativas adelantadas por las entidades adscritas y demás actores culturales en procesos de formación formales, no formales e informales⁴.

Es importante resaltar que uno de los rasgos fundamentales del sector Cultura, Recreación y Deporte es promover el enfoque participativo que se plantea en el Plan Decenal de Cultura para garantizar los derechos culturales en el desarrollo de los programas y proyectos⁵.

Ahora bien, es preciso señalar que existen antecedentes del sector Cultura en el trabajo con la primera infancia: no solo se ha trabajado con la primera infancia desde las artes en el marco de la educación inicial, sino que también existen experiencias propias del sector y, en consecuencia, enfoques de trabajo cuyos aprendizajes se espera sirvan como insumo para consolidar unas orientaciones para la atención a la primera infancia desde las artes, la cultura y la actividad física.

Desde el 2012 se asumió el reto de construir el modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia en el marco

³ El sector se compone por la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte —SCRD—, las entidades adscritas (el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural —IDPC—, el Instituto Distrital de Recreación y Deporte —IDRD—, la Fundación Gilberto Alzate Avendaño —FUGA—, la Orquesta Filarmónica de Bogotá —OFB— y el Instituto Distrital de las Artes —IDARTES—) y Canal Capital, como entidad vinculada.

⁴ La misión de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, en cuyo marco coordina los desarrollos sectoriales hacia la primera infancia, es: «Somos la entidad que lidera el sector público Distrital de cultura, recreación y deporte, para lograr la garantía de los derechos y la promoción de las libertades culturales de los habitantes de Bogotá; mediante la formulación concertada de políticas públicas y su gestión integral con enfoque territorial y poblacional como condiciones esenciales de la calidad de vida, la sostenibilidad y la democracia en la ciudad».

⁵ «Se entiende por participación: El conjunto de prácticas de interlocución, concertación y control social para la formulación y realización de los planes, programas y proyectos artísticos, culturales y del patrimonio. En un contexto más amplio, la participación es entendida como un derecho, como el componente activo de la ciudadanía, como una acción a partir de la cual se interviene de manera individual o colectiva en asuntos públicos, al tiempo que se reconoce como escenario para el encuentro entre diversos y diversas, y como el lugar donde se evidencian y tramitan los conflictos y tensiones propios del campo, para transformarlos en propuestas colectivas que nos lleven al reconocimiento, la interculturalidad, la alteridad y la materialización de los derechos culturales» (Plan Decenal de Cultura 2012:42).



EXPERIENCIA ARTÍSTICA "¿A QUÉ SABE LA LUNA?" A GRUPOS DE ÁMBITO FAMILIAR, LOCALIDAD CIUDAD BOLÍVAR. FOTO: CLAUDIA PALACIO. IDARTES.

Proceso institucional de construcción del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención de la primera infancia

En el proceso de construcción del modelo del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención de la primera infancia en el contexto de la intersectorialidad, se identificaron varios hitos que no solo marcaron momentos importantes sino que dan cuenta de las tensiones implícitas en la formulación de este tanto en su aspecto conceptual como en el operativo. Esta sección se encarga de reconstruir el recorrido realizado para la formulación del modelo de intervención del sector para la atención de la primera infancia y de sus proyectos asociados, en el que contribuyeron expertos y académicos, así como profesionales de la SCRCD y del IDARTES. Se usaron varias fuentes como los documentos internos de los equipos de trabajo, entrevistas a las personas que han participado en las distintas etapas del proceso y bibliografía especializada. El recuento comienza en febrero 2012 hasta el día de hoy: un período breve pero muy fértil en diálogos constructivos.

MARCO CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el rol de sector Cultura, Recreación y Deporte junto con las otras secretarías en el Programa Distrital Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia? • ¿Qué factores resultan vinculantes dentro del sector Cultura Recreación y Deporte en el trabajo con la primera infancia? • ¿Cómo se entiende el trabajo con la primera infancia desde el sector Cultura, Recreación y Deporte?
MARCO OPERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aterrizar las reflexiones conceptuales en un engranaje operativo concreto? • ¿Qué puede aportar concretamente el sector Cultura, Recreación y Deporte en el Programa Distrital Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia?
FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál debe ser el perfil de los agentes culturales artísticos que se vinculen a este programa desde el sector Cultura, Recreación y Deporte? • ¿Cuál es la naturaleza de los programas, los encuentros, las metodologías y los contenidos requeridos para la formación de los agentes culturales artísticos? • ¿Cuáles son las orientaciones para la formación artística y cultural que ofrece el sector Cultura Recreación y Deporte?
CONTENIDOS E INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los contenidos más pertinentes para la primera infancia desde las artes? • ¿Desde qué perspectivas se deben adelantar procesos de investigación en torno a las acciones previstas en el modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia?
CIRCULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la oferta de circulación artística y cultural más pertinente y especializada para la primera infancia, sus familias y adultos cuidadores?
ESPACIOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de ambientes y qué tipo de dotación son necesarios para la implementación de este modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia? • ¿Cómo trabajar de la mejor manera en los ámbitos familiar e institucional?
ATENCIÓN DIFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ofrece una atención a la primera infancia con enfoque diferencial desde las artes, la cultura, la recreación y el deporte?
SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo consolidar la información que se genera y qué estrategias usar para la sistematización de experiencias del sector Cultura, Recreación y Deporte con la primera infancia?
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las acciones previstas para realizar un seguimiento y evaluación acorde a la implementación del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia? • ¿A qué debe hacer referencia el seguimiento? ¿Qué se evalúa en estos procesos?
MOVILIZACIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias se requieren para posicionar los aportes del sector Cultura, Recreación y Deporte en los diferentes territorios de la ciudad y para la construcción de redes locales?

Preguntas centrales del sector Cultura, Recreación y Deporte

A través de esta mirada a la construcción del modelo se busca brindar claves para comprender varios interrogantes que han servido de motor a la construcción de este. Algunas de esas preguntas se presentan a continuación como abrebocas y como guía a la lectura de este recuento de los retos del sector Cultura, Recreación y Deporte frente a la atención de la primera infancia.

El desafío de la participación del sector en la atención integral

Las acciones del sector cultural en la atención de la primera infancia se enmarcan en el Programa

Distrital, por lo que es preciso señalar qué se entiende por *atención integral* en las acciones que se desarrollan a nivel intersectorial para la atención de los niños y las niñas de primera infancia. Desde el documento técnico y de gestión del programa intersectorial se entiende que:

La *atención integral* corresponde al conjunto de procesos y acciones pertinentes, suficientes y oportunas, ejercidas por la familia, la sociedad y el Estado, a través de las cuales se garantiza a los niños y a las niñas el cuidado calificado, el fortalecimiento de su desarrollo, las experiencias pedagógicas significativas, el acceso a la cultura, el arte, el juego, la actividad física, la promoción de la vida y la alimentación saludable, y la generación de ambientes seguros, sensibles y acogedores. Se propende por el mejoramiento de las condiciones de calidad de vida de los niños, niñas y sus familias, desarrollando acciones que incidan en la promoción y el ejercicio efectivo de

PROYECTOS PRIORITARIOS DEL PROGRAMA GARANTÍA DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA	RESPONSABLES
Creciendo saludables	Secretaría de Integración Social Secretaría de Salud
Corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas	Secretaría de Integración Social
Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia	Secretaría de Integración Social Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte
Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia	Secretaría de Educación

los derechos en forma integral. (Documento técnico y de gestión del programa intersectorial).

Ahora bien, el espíritu integral del Programa Distrital se traduce en varios proyectos prioritarios que recogen los propósitos y apuestas que la ciudad hace para la primera infancia y se constituyen en la ruta técnica para su implementación. Los siguientes son los proyectos y sus ejecutores:

En un comienzo de la puesta en marcha del programa, desde la Mesa Técnica Intersectorial de Primera Infancia⁶ que orienta sus contenidos, rutas, procesos, acciones y metas, se pensó que el sector Cultura, Recreación y Deporte participaría en todos los proyectos de este, por lo que se asumió el reto de pensar y concretar las acciones que se propondrían desde el sector en el marco de la intersectorialidad y la integralidad con que se aborda la primera infancia. A diferencia de las secretarías de Integración Social, Salud y Educación que ya contaban, desde administraciones anteriores, con experiencia formal en la implementación de proyectos para la primera infancia, el sector Cultura, Recreación y Deporte se comprometió a puntualizar su participación en el Programa Distrital con base en conceptos de cultura y de arte y su relación con la formación de niños y niñas, con la intención de que no se comprenda la atención desde el sector como un servicio lúdico o desde la perspectiva del entretenimiento⁷.

⁶ Instancia conformada por representantes de los cuatro sectores que participan en el Programa Distrital de Atención a la Primera Infancia y que suscribieron un convenio intersectorial para su desarrollo.

⁷ La Ley de cultura 397 de 1997, en concordancia con los acuerdos internacionales (Unesco), propone una definición mediadora de la cultura, que el Distrito retoma en el artículo 90 del Acuerdo 257 de 2006: «Se entenderá la cultura como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan el conglomerado humano que habita en el Distrito Capital y a sus distintos sectores y comunidades y que engloba además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y bajo el

Pues bien, del proceso de identificación del campo propio del sector Cultura, Recreación y Deporte se determinó la importancia de su participación en el proyecto prioritario *Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia*. Sin embargo, el modelo de trabajo del sector cultural aporta también al desarrollo del proyecto *Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia*, dada la vocación de este sector hacia la formación artística y los desarrollos de la atención desde las artes principalmente con los niños y niñas menores de tres años.

El diálogo al interior del sector Cultura, Recreación y Deporte

El diálogo de construcción al interior del sector Cultura Recreación y Deporte comenzó por invitar a las entidades adscritas a presentar lo que venían haciendo y su propuesta para la atención a la primera infancia en mesas de trabajo internas que tenían como objetivo formular unas acciones conjuntas. En estas mesas se logró hacer una revisión de las experiencias del sector con la infancia y en las localidades (conciertos didácticos, rutas arqueológicas, visitas al Planetario Distrital y Tejedores de Sociedad, por ejemplo) y se logró un primer inventario de las organizaciones que trabajan con la primera infancia que existían en la ciudad. Estos diálogos pusieron en evidencia que el sector ya contaba con experiencias significativas de trabajo con la población de primera infancia, sin embargo faltaba mayor desarrollo conceptual y ponerlo en diálogo con el Plan de Desarrollo.

El proyecto específico *Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia* prioriza la

reconocimiento de que la cultura es por su propia naturaleza, dinámica y cambiante».

población de los niños y las niñas de 0 a 3 años con la que se deben desarrollar las acciones del sector Cultura, Recreación y Deporte. Esta población comprende bebés, gateadores y caminadores junto con sus madres, familias y cuidadores en el ámbito familiar. Esto implicó un reto mayor, pues el sector no contaba con una experiencia integrada justamente en esas edades, a excepción de la labor adelantada por las ludotecas del Instituto Distrital de Recreación y Deporte.

La presencia del Instituto Distrital de Recreación y Deporte siempre se consideró como una de las fortalezas del modelo en construcción del sector Cultura, Recreación y Deporte, pues era la entidad adscrita que tenía mayor trayectoria en la atención a la primera infancia, específicamente desde su experiencia con las ludotecas. A través de las seis ludotecas del Distrito (Ludoteca Parque Ciudad Montes, Ludoteca Parque Virgilio Barco, Ludoteca Parque Velódromo 1 de Mayo, Ludoteca Parque Cayetano Cañizares, Ludoteca Alcaldía de Engativá y Ludoteca Itinerante Parque Clarendia), el IDRD atiende niños y niñas de la primera infancia. Estos lugares son concebidos como espacios de encuentro, interacción y participación entre los profesionales que trabajan en cada uno de ellos, los niños, niñas, padres de familia y/o cuidadores y docentes, en relación con el juego y la lúdica, realizando talleres prácticos que permiten el afianzamiento de los lazos familiares y sociales a través de una pedagogía orientada para tal fin. Dicha afirmación está respaldada en las estadísticas de atención registradas por el IDRD: en 2011 con un total de 168.211 personas atendidas en las ludotecas existentes en el Distrito, entre niños y niñas, padres y cuidadores, de los cuales 84.429 (41.154 niños y 43.275 niñas) son de la primera infancia y representan el 50 por ciento población atendida.

El componente de las ludotecas resultó determinante a la hora de inscribir al sector Cultura, Recreación y Deporte en el proyecto *Ambientes ade-*

cuados para el desarrollo de la primera infancia. La primera estrategia que se diseñó consideraba una inversión significativa en infraestructura con la intención de consolidar una red de centros de atención para la primera infancia desde una mirada integral del sector. El anteproyecto presentado al despacho del Alcalde articulaba esta inversión con la que se requería en el proyecto Jornada Escolar 40 horas. Sin embargo, la orientación al proyecto prioritario fue que la inversión debía enfocarse más en el recurso humano que en la infraestructura física.

Estas directrices implicaron un gradual desplazamiento de los focos de atención del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia hacia estrategias de formación desde las artes.

Pensar en la primera infancia desde el sector Cultura

En el proceso de la definición de los componentes del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención de la primera infancia, varios representantes de las entidades adscritas y de las diferentes direcciones de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte participaron en espacios de diálogo para consolidar una estructura interna y un marco conceptual desde las artes y la actividad física. El objetivo concreto era darle fundamento al proyecto y una estructura a este dentro del sector.

En esta etapa de reflexión se generaron vínculos con asesores expertos en educación inicial y se consolidó la propuesta de realizar un seminario interno del sector Cultura, Recreación y Deporte para llevar a cabo una discusión y un análisis de todas las inquietudes frente a la atención de la primera infancia, sobre cómo abordar los retos que propone esta población e identificar los componentes que debían incluirse en los proyectos de inversión.

La versión del modelo de ese momento contemplaba la atención directa y continua por cada una de las entidades adscritas participantes en el proyecto —IDRD, IDARTES y OFB— a través de una dupla integrada por un artista profesional y un artista comunitario que trabajarían en espacios no convencionales de la ciudad como parques, ludotecas, centros de desarrollo humano y centros de desarrollo comunitario, para los componentes de música, arte y actividad física. Por su parte, la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte trabajaría en los aspectos transversales como Formación a formadores, Movilización social, Sistematización, Evaluación y seguimiento y Apoyo a la gestión.

Seminario interno para la construcción de un modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia

El seminario interno que tuvo lugar entre octubre y noviembre de 2012 resulta determinante para la apropiación del sector Cultura, Recreación y Deporte del tema de la primera infancia. En este espacio de reflexión, se presentaron los componentes estructurantes del modelo de intervención para la primera infancia, con el propósito de construir conjuntamente los mínimos —acuerdos pedagógicos y operativos— del sector, fortalecer la fundamentación teórica, técnica, conceptual y política relativa al trabajo con primera infancia, argumentar la toma de decisiones y elaborar reflexiones pertinentes y cuidadosas en torno a la implementación de un modelo de intervención del sector.

Cada sesión desarrolló uno de los ejes temáticos propuestos a través de ponencias elaboradas por expertos e invitados y de diálogos para la iden-

tificación de consensos y disensos. Se abordaron los siguientes temas: políticas vigentes en primera infancia —perspectiva de enfoque de derechos, movilización social y enfoque diferencial—; la dimensión formativa-pedagógica del modelo; experiencias y estrategias para el componente de Formación de formadores y de Sistematización; experiencias y estrategias para el componente de Producción y creación de materiales y contenidos; experiencias y estrategias para el componente de Seguimiento y evaluación. Como el modelo del sector para la atención de la primera infancia tiene un enfoque predominantemente formativo, se hizo énfasis en lo relativo a lo pedagógico y a los requerimientos operativos para la construcción de orientaciones para la implementación que daría inicio en 2013.

Participaron los expertos Luz Cristina López, Graciela Fandiño y Germán Mariño; la coordinación estuvo a cargo de Mónica Romero. Asistieron los directivos de la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, directivos y asesores de entidades adscritas, directivos y equipos técnicos de la Secretaría de Integración Social, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud. Se contó con la presencia de los siguientes invitados especiales: Diana Rosas (componente de sistematización) y Javier Gil (componente de investigación) del Proyecto Cuerpo Sonoro del Ministerio de Cultura, de la Estrategia de Cero a Siempre, Yolanda Reyes, Carmen Barbosa Luna, Felipe Sepúlveda de AEIOTU de la Fundación Carulla y Elsa Castañeda Bernal, autora con María Victoria Estrada de los *Lineamientos de participación en primera infancia* de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia de la Estrategia de Cero a Siempre, Fundación Rafael Pombo.

Las reflexiones presentadas en este seminario permitieron identificar varios elementos en tensión que contienen claves sobre las componentes del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte en el marco del Programa Distrital de Garantía del Desarrollo Integral de la Primera

Infancia planteado en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana:

El sector Cultura Recreación y Deporte contribuye a la atención integral de la primera infancia desde la especificidad de su mirada, pues las artes son una manera de comprender y actuar en el mundo que invita a un conocimiento de sí mismo, de los demás y del contexto de maneras singulares.

Los agentes culturales artísticos que participan en la formación artística de la primera infancia tienen la tarea de poner en diálogo los discursos de la pedagogía infantil con los discursos de todos los actores al cuidado de la infancia —las familias, las comunidades, otras entidades— desde la fluidez de las prácticas artísticas y la creatividad propia de su campo.

El sector Cultura Recreación y Deporte tiene amplia experiencia de trabajo desde escenarios informales y no convencionales, lo cual resulta primordial en la primera infancia, pues los niños y las niñas menores de cinco años necesitan espacios y ambientes que estimulen su desarrollo y sus relaciones desde una lógica propia de sus edades. No obstante, dentro de la implementación del modelo, es preciso revisar acciones conjuntas de articulación con el sector educativo y el sector de integración social.

La comprensión del cuerpo, el juego, la creación y el movimiento es muy asentada desde las prácticas artísticas. El sector Cultura, Recreación y Deporte puede ofrecer espacios adecuados y formadores para que niños y niñas exploren esos modos de interacción con el mundo y puedan formarse activamente una imagen de sí mismos desde estos aspectos vinculantes.

El sector Cultura Recreación y Deporte requiere revisar su posicionamiento respecto a la Formación, que si bien se centra en el diálogo de saberes y en las prácticas fundamentadas desde la experiencia, se vislumbra la necesidad de profundizar en la investigación sobre los discursos pedagógicos presentes en la atención a la primera infancia. La participación

de artistas en el modelo de intervención y los diálogos entre artistas y los demás actores del Programa Distrital ofrecerán insumos para definir dicha posición.

El sector Cultura Recreación y Deporte puede aportar a la construcción de derroteros sobre el enfoque diferencial en contextos urbanos —y también en ruralidad—, pues tiene la misión de fomentar las diversas expresiones culturales en los diferentes sectores de la ciudad. Es muy importante incluir en las actividades elementos para fortalecer el diálogo de los niños, las niñas, sus familias y cuidadores con sus tradiciones en el contexto urbano.

La experiencia del sector Cultura Recreación y Deporte con espacios culturales alternos puede contribuir a ampliar las redes de responsabilidad en cada uno de los territorios de la ciudad. En estos espacios hay mayor cabida para un diálogo sobre la vida con las familias de los niños y las niñas de la primera infancia.

La participación del sector Cultura, Recreación y Deporte se considera vital para garantizar el ejercicio de los derechos culturales de la infancia que permita la configuración de ciudadanías estéticas, críticas y conscientes de asumirse como agentes transformadores de sus propias realidades⁸.

Se espera la consolidación del sector Cultura, Recreación y Deporte en Bogotá como interlocutor válido para articular acciones de política distritales, nacionales y regionales en América Latina en torno a la primera infancia.

⁸ «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» (artículo 30, Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia). Tomado de: *Derechos culturales en el mundo, Colombia y Bogotá. Guía virtual de las regulaciones internacionales, nacionales y Distritales en materia de derechos culturales*. Disponible en: <<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/files/guidaderechos.pdf>>

Pilotaje en la localidad de Bosa

Durante el mes de diciembre de 2012, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el IDARTES realizaron un pilotaje en Bosa, una de las localidades priorizadas, dada la situación de vulnerabilidad de su población. El propósito fue realizar un primer acercamiento a las comunidades para reconocer las características de los territorios y los grupos del ámbito familiar, compartir con los niños, las niñas y sus familiares a través de experiencias artísticas, y comenzar a construir una relación y articulación con la Secretaría de Salud y la Secretaría de Integración Social. Las visitas se realizaron a través de un acompañamiento a ocho grupos de ámbito familiar conformado cada uno por 16 niños o niñas, y sus padres o cuidadores, en coordinación con SDS y SDIS. Dicho acercamiento y acompañamiento se planteó a través de las siguientes acciones:

- Acompañar y observar las prácticas de SDS y SDIS con los grupos de ámbito familiar, con el fin de establecer un vínculo de escucha y respeto con los otros sectores y dar inicio al diálogo intersectorial desde la práctica.
- Compartir experiencias artísticas, previamente diseñadas, con los grupos de ámbito familiar como invitación a la propuesta del sector desde las artes.
- Compartir experiencias artísticas, previamente diseñadas, con profesionales del SDS y SDIS, como formación a formadores y una manera de plantear la intersectorialidad como diálogo de saberes.
- Reunir las observaciones y percepciones a través de un relato promedio, como camino de sistematización y reflexión de la práctica.

Desde la asesoría pedagógica del proyecto se plantearon una serie de premisas, como la claridad de que la propuesta consistía en desarrollar experiencias artísticas, es decir que el fin era permitir a los niños, las niñas y sus familiares vivenciar experiencias con las artes. No se trataba de dar talleres

para enseñar manualidades o habilidades técnicas de las artes, sino provocar experiencias estéticas por medio de las artes, que permitieran integrar a las familias y fortalecer el vínculo con sus hijos. Se hacía énfasis en recordar los derechos de las niñas y los niños, los intereses y las necesidades propias de sus edades, y el hecho de que el trabajo con la primera infancia hace parte de un enfoque diferencial. El proceso se nutrió con el referente del «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito» del SDIS, donde se plantean los pilares de la educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

En el pilotaje participaron cuatro artistas que acompañaron y presentaron propuestas en los grupos de ámbito familiar: dos de ellas desde la danza, una desde la música y otra desde el teatro.

Dado que no se contaba con materiales plásticos ni objetos, las artistas centraron el material de las experiencias en las posibilidades plásticas del cuerpo —la voz, el movimiento, el gesto, la respiración—, tomando herramientas desde el juego corporal y sonoro, las rondas y cantos infantiles, el juego gestual, el arrullo, la literatura y juegos con objetos de los lugares. Desde este momento el cuerpo tomó un especial interés, en coherencia además con el Seminario Interno, donde se pensó el cuerpo como un eje de la experiencia (un lugar por donde pasa la experiencia), y uno de los lugares desde los cuales las artes pueden aportar a la creatividad de la primera infancia.

Durante todo el mes del pilotaje, las artistas detectaron grandes potencialidades y grandes retos para el proyecto. Dentro de las potencialidades se maravillaron con la pulsión creativa de la mayoría de niños y niñas, quienes durante las experiencias artísticas realizaban propuestas artísticas llevando los juegos, las rondas y los cantos a lugares no esperados. Con ello se reconoció un principio de incertidumbre intrínseco a la experiencia, que hace referencia a estar abierto a que los participantes se

apropien de la experiencia artística y propongan nuevas rutas desde su creatividad y vivencia.

La participación general de los padres y cuidadores fue propositiva, estaban abiertos a crear con sus hijos y a vivenciar el juego artístico. Con solo dos sesiones, varios de ellos manifestaron estar descubriendo nuevas maneras de estar con sus hijos, estar observándolos con otro nivel de detalle, estar cantándoles por primera vez o ser conscientes de mirarlos a los ojos.

Se vio también, como potencial, la diversidad de culturas y contextos regionales que hay en el ámbito familiar. Ello permite que las experiencias artísticas se singularicen y a la vez se potencien, mostrando caminos para el diálogo intercultural. Reconocer la diversidad cultural de una localidad como Bosa hace pensar en lo que significa construir ciudadanía en una ciudad como Bogotá: una construcción de saberes regionales y culturales, que habitan y crean de manera constante a Bogotá, donde las artes deben ser apropiadas para permitir la expresión y la transformación cultural.

Las artistas observaron también grandes retos de carácter pedagógico y operativo y con respecto a la planeación. Por ejemplo, en los grupos de ámbito familiar algunos padres tienen dificultades para relacionarse con sus hijos y algunos se aíslan y no participan activamente del proceso. Igualmente, hay una diversidad de franjas etarias de los niños y niñas que implican un uso del tiempo y del espacio muy diferentes de manera simultánea. Por otra parte, los espacios físicos no son adecuados para bebés en términos de aseo y de contaminación auditiva y, en ocasiones, son lugares de difícil acceso.

Además de buscar soluciones a los problemas operativos de la implementación, se evidenció la importancia de articular las perspectivas pedagógicas pertinentes con los lugares de las disciplinas artísticas adecuadas para la primera infancia. Es importante la investigación sobre prácticas artísticas-pedagógicas para esta edad y la construcción

de referentes significativos para los grupos de formadores encargados de desarrollar actividades en el territorio.

Estos retos observados en el piloto generaron decisiones y preguntas centrales del proyecto. Una decisión fue enfocar el proyecto como la construcción de una comunidad de aprendizaje, donde la voz de cada participante sea valorada como un saber y donde el diálogo y la concertación sean el camino para construir. Otra decisión fue dar un lugar central a los grupos de ámbito familiar y los territorios en la construcción del proyecto, y la ubicación en un estado de escucha de las necesidades e intereses de las familias para constituir una práctica artístico pedagógica emergente del ámbito familiar, y no un modelo único impuesto a las familias. Se propone construir con las familias la inclusión de sus voces.

La presentación de los proyectos de inversión *Libertades y derechos culturales y deportivos para la primera infancia y la familia* y *Promoción de la apropiación y creación artística en niños y niñas de la primera infancia* que conforman el modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la primera infancia ante la Alcaldía implicó una serie de nuevos direccionamientos que redimensionaron algunos de sus componentes. El Despacho del Alcalde presentó tres observaciones puntuales: primero, los recursos en un proyecto prioritario no deben privilegiar la infraestructura física sobre el recurso humano; segundo, se revisa el perfil de los profesionales a vincularse para favorecer a las personas que trabajan desde lo local como los artistas comunitarios; y, tercero, ni el IDRD ni la OFB son parte de la estrategia por cuestiones de asignación de recursos y fuentes de financiación.

Bajo esos direccionamientos, a finales del 2012, se hizo una actualización de la formulación de los proyectos de inversión. Como conclusión, los componentes de trabajo en la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte son cinco:

- Movilización social.
- Encuentros de sensibilización y formación.
- Plataforma interactiva de contenidos para la atención a la primera infancia.
 - Monitoreo para la construcción del modelo de seguimiento y enriquecimiento de los procesos de atención del sector.
 - Evaluación e interventoría.

Los componentes que quedan en el proyecto de inversión para la entidad adscrita IDARTES son tres:

- Atención directa y continua.
- Dotación de espacios.
- Circulación y contenidos.

Estos sufrieron algunas modificaciones durante el 2013⁹.

El proyecto, por su nivel de responsabilidad y ordenación del gasto, quedó adscrito a la Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio en la SDRD con la proyección de una coordinación de formación que trabaje en la articulación con todos los proyectos de inversión de formación del sector Cultura Recreación y Deporte, entre ellos los que se desarrollan en el marco del programa Jornada Escolar 40 horas y el correspondiente a la atención de la primera infancia.

Convenio marco intersectorial

Para la ciudad resulta indispensable construir escenarios técnicos, jurídicos y administrativos para potenciar la articulación intersectorial facilitando procesos de unificación de criterios y para asociar acciones a favor de niños y niñas desde su gestación hasta los seis años de edad, puesto que solo consolidando

⁹ En el capítulo 4 de esta publicación se describe la versión vigente del modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención de la primera infancia.

los servicios de la oferta Distrital actual se lograrán verdaderas respuestas institucionales para garantizar el desarrollo integral de la primera infancia. En consecuencia, en enero de 2013 se suscribió un convenio interadministrativo marco entre los sectores que participan en el Programa Distrital de Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia: Secretaría de Integración Social, Secretaría Distrital de Salud, Secretaría de Educación Distrital y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, para la consolidación técnica, de gestión, de acciones, y lineamientos intersectoriales desde los siguientes componentes:

MODELO DE ATENCIÓN A PRIMERA INFANCIA: desde este componente se busca avanzar y consolidar el modelo de atención integral diferencial a la primera infancia del Distrito Capital con desarrollos conceptuales, técnicos, operativos, estableciendo los lineamientos, las rutas y modalidades de atención integral e intersectorial a nivel Distrital, local y de UPZ.

GESTIÓN, PARTICIPACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO: desde este componente se establecen todas las acciones relacionadas con la gestión del modelo de atención necesarias para el desarrollo de actividades en los territorios, de tal forma que se logren mecanismos e instancias, que permitan que los profesionales y las acciones de los cuatro sectores confluyan efectivamente en la atención integral diferencial de los niños y las niñas.

SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL: este componente busca la creación de sistemas de información de la atención de cada uno de los niños y niñas, y la valoración del desarrollo de la primera infancia¹⁰,

¹⁰ El Sistema de valoración del desarrollo de la primera infancia responde al Acuerdo 471 de 2011 del Concejo de Bogotá, por medio del cual se normatiza la formulación e implementación de este, en cabeza de las secretarías distritales de Educación, Integración Social y Salud con el apoyo técnico del IDEP.

como mecanismos para monitorear la garantía de sus derechos, a través de la atención oportuna de las entidades. Estos sistemas permitirán registrar la atención integral y rastrear el proceso de desarrollo de los niños y las niñas.

ENFOQUES DIFERENCIALES: este componente debe apostar por la construcción participativa de orientaciones, lineamientos, propuestas técnicas y pedagógicas para la garantía de los derechos de los niños y las niñas de la primera infancia con discapacidad y/o necesidades educativas especiales —NEE—, pertenecientes a grupos étnicos, de familias víctimas del conflicto armado, niños y niñas campesinos o habitantes de territorios rurales, y a familias diversas.

FORMACIÓN: este componente abordará todas las acciones necesarias relacionadas con la formación y cualificación del talento humano encargado de la atención a los niños y las niñas de la primera infancia en el Distrito. Bogotá debe avanzar en la consolidación de procesos de formación especializados en la primera infancia desde todos sus componentes de atención, por lo cual se apuesta por la conformación de procesos de diplomatura, estudios de postgrado, así como formaciones especializadas que garanticen el talento humano idóneo y formado necesario para la atención calificada de los niños y las niñas.

MOVILIZACIÓN SOCIAL, COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN: este componente debe ser eje transversal del desarrollo operativo y técnico del programa, garantizando que las entidades del Distrito, la ciudadanía y los medios de comunicación mantengan comunicación de doble vía, conozcan de primera mano los mensajes que se quieran resaltar al respecto del programa, sus avances y los resultados. Así mismo, les sea posible opinar, participar, comunicar, apoyar y vincularse de forma activa a la atención integral a la primera infancia. Es así como se hace necesario construir un Plan Institucional

Distrital de Información-Educación-Comunicación, desde el cual se planteen acciones en tres líneas:

- **A nivel interno institucional:** en la que se deben establecer los mensajes claves para las entidades del Distrito y sus funcionarios, logrando que desde todas las intervenciones que se hagan con la ciudadanía se maneje el mismo lenguaje e información sobre el proyecto.

- **A nivel externo:** con organizaciones y ciudadanía. Contempla dos tipos de público objetivo, la ciudadanía, para quien los mensajes deben ser concretos, en lenguajes comprensibles y apropiables, y los medios de comunicación, a los que es preciso anticiparles un discurso claro sobre el proyecto, sus objetivos, fundamentos conceptuales, procedimientos, inversiones, alcances y logros. Esta comunicación se operativiza a partir de la acción transectorial y las alianzas estratégicas utilizando todos los medios y micromedios con que cuenta la Bogotá Humana para vehiculizar las diferentes estrategias comunicativas y pedagógicas diseñadas.

- Una comunicación interactiva, que permita dialogar, debatir, recibir información y convocar a los diferentes actores a participar en eventos y procesos puntuales del cuidado, la protección y la seguridad de la niñez.

COOPERACIÓN Y ALIANZAS: los retos a los que convoca el programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia, y en coherencia con ello los compromisos que adquiere la administración Distrital Bogotá Humana, invitan a tener estrategias de gestión y cooperación horizontal con diferentes actores que permitan cualificar, financiar y potenciar la atención integral desde la gestación y hasta los cinco años. En este sentido se gestionarán alianzas estratégicas con los siguientes aliados:

GOBIERNO NACIONAL: su estrategia de atención integral a la primera infancia «De Cero a Siempre»

y las entidades que la lideran: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, entre otras entidades nacionales.

ORGANIZACIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS, NACIONALES E INTERNACIONALES, SECTOR SOLIDARIO: aquellas que han trabajado históricamente por la primera infancia y aquellas que aún no inician sus labores de cooperación con este ciclo vital pero que están interesadas en hacerlo.

ENTES TERRITORIALES NACIONALES E INTERNACIONALES: quienes en el marco de Bogotá-Región son potenciales cooperantes horizontales puesto que propician estrategias de fortalecimiento e intercambio de experiencias entre la ciudad, el programa y otros territorios.

ACADEMIA: universidades, facultades y centros de investigación universitaria que tienen como objeto de estudio la primera infancia desde la especialidad docente y desde otras disciplinas.

Para la coordinación de estos desarrollos intersectoriales se conformó la Mesa Técnica Distrital de Primera Infancia, que hace las veces de comité técnico del convenio intersectorial suscrito, con representantes de los cuatro sectores que participan en el programa.

La cabeza del sector y el proyecto de formación

La Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, en tanto cabeza del sector, tiene la responsabilidad de crear las orientaciones y los lineamientos para la intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte en la Atención Integral a la Primera Infancia en articulación con los modelos, orientaciones y

directrices ya existentes de los sectores Distritales de Salud, Integración Social y Educación. Se espera con ello contribuir a la consolidación de un modelo Distrital de atención que garantice el desarrollo integral en el marco de las necesidades, condiciones y posibilidades territoriales y poblacionales propias de las 20 localidades.

Ahora bien, la educación inicial, como se entiende en los Lineamientos pedagógicos y curriculares de educación inicial Distrital, tiene características afines a la misionalidad del sector Cultura, Recreación y Deporte:

- *La educación inicial no implica la escolarización.* Reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora, pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad y cultura.

- *La educación inicial no es instrumental.* Se considera que tiene sentido en sí misma, valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo y desde allí sirve para las adquisiciones posteriores.

- *La educación inicial es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia.* Se propone una pedagogía basada en fortalezas y potencialidades del niño y la niña y no en sus carencias o déficits.

- *La educación inicial es especialmente importante en el caso de los niños y las niñas que proceden de familias en condiciones de pobreza, porque de esta manera pueden hallar mejores oportunidades que contribuyan a potenciar su desarrollo.*

En este marco, el diálogo entre la pedagogía y el arte será uno de los principales componentes a desarrollar para consolidar las orientaciones de formación y formación de formadores para la atención

integral a la primera infancia. Se contempla la organización de eventos académicos de arte, cultura, actividad física y patrimonio que sirva como escenario para la reflexión sectorial y para el diálogo con procesos similares a nivel nacional e internacional.

Dentro del componente de formación, también existe el reto de brindar opciones de profesionalización a los artistas formadores desde una mirada integral. Para ello, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte suscribió un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de brindar elementos pedagógicos, aspectos disciplinares, didácticas específicas, metodologías pertinentes, estrategias de sistematización y registro adecuadas a las experiencias de los formadores y realizar la profesionalización en sus licenciaturas de la Facultad de Bellas Artes dirigida a artistas del sector que participan de los programas prioritarios de formación.



EXPERIENCIA ARTÍSTICA "INVASIÓN VEGETAL" EN "EL PREGUNTARIO", INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA PRIMERA INFANCIA, LOCALIDAD SANTA FE. FOTO: YUPANQUI PRIETO, IDARTES.

Textos y reflexiones sobre el arte, la cultura y la actividad física en la atención de la primera infancia

Reflexiones sobre el arte en la primera infancia y el papel del sector Cultura

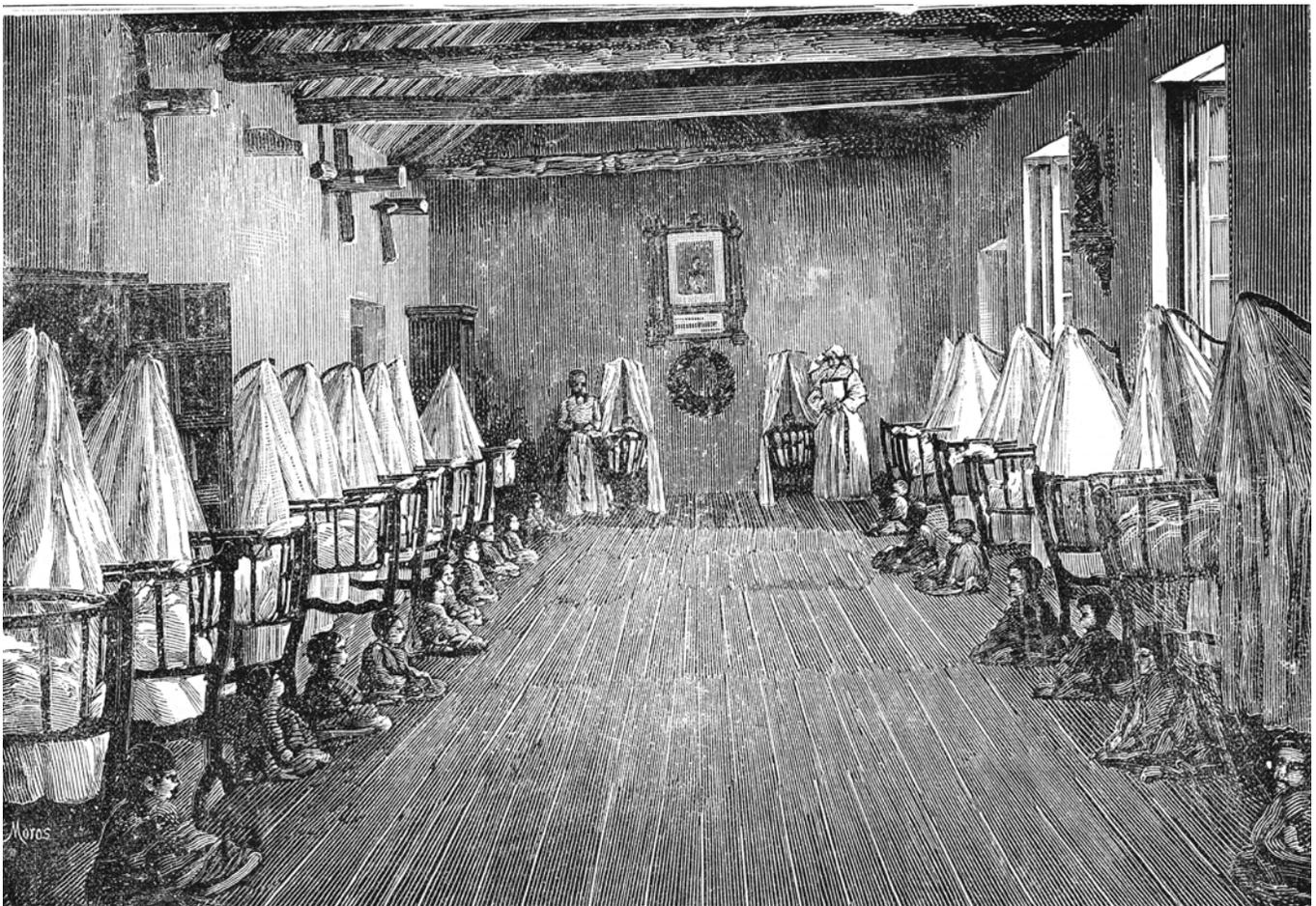
GRACIELA FANDIÑO¹¹

El presente escrito busca compartir algunas reflexiones sobre el papel del arte en el fortalecimiento del desarrollo de la primera infancia y desde allí el rol del sector Cultura en el mismo. Las reflexiones

¹¹ Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Educación a Distancia (España). Profesora asociada del programa de Educación Infantil, de la maestría de Educación y del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordina el grupo de investigación Pensamiento y Creencias de las Profesoras en Educación Infantil, avalado por Colciencias. Ha sido asesora pedagógica de la Subdirección de Infancia (Secretaría Distrital de Integración Social), y es coordinadora y coautora del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito.

– CÁPSULA CONCEPTUAL I –

En este punto vale la pena hacer una pausa para presentar uno de los textos de los expertos que han participado activamente en la construcción de este modelo. En el siguiente artículo, la profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y experta en educación inicial, Graciela Fandiño, inicia un recorrido histórico en el que identifica los distintos enfoques de la atención de los niños comenzando con las Escuelas Maternas en la Francia del siglo XIX hasta llegar a nuestro propio contexto. Este sondeo explora el rol de las artes en los programas de atención a la primera infancia y la identificación de los elementos pedagógicos implícitos en los mismos.



BOGOTÁ. SALA PARA NIÑOS EN EL HOSPICIO, FUNDADA POR ALBERTO URDANETA. GRABADO DE MOROS URBINA. PAPEL PERIÓDICO ILUSTRADO, VOL. 5, BOGOTÁ, 1 DE MAYO DE 1888. BIBLIOTECA LUIS ÁNGEL ARANGO.

que aquí se presentan se hacen desde la mirada de la educación infantil porque desde ahí he desarrollado mi trabajo. Mi propia formación y experiencia me han convencido del papel fundamental de las artes en el desarrollo del niño.

Para esta reflexión realizaré un recorrido en torno a cómo se han visto las artes en la educación de los niños menores de seis años a partir de documentos oficiales de entidades públicas que han tenido a su cargo esta franja de edad; luego, presentaré algunas perspectivas más recientes que evidencian los avances en este tema en la actualidad. Estas reflexiones sobre las artes se centran en las artes plásticas principalmente, pero con esto no se pretende desconocer la importancia de las otras artes como la música, el teatro, la danza y la literatura, entre otros.

EL PAPEL DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL PAÍS

Hablar de arte en la primera infancia parece algo común que no tiene discusión; sin embargo, es importante precisar cómo se hace pues existen variadas interpretaciones. Se habla de arte fundamentalmente en referencia a la educación de los niños y al papel que el arte juega en su formación. Los debates que se planteaban en el siglo XIX en Europa, concretamente en Francia, acerca de los contenidos que se debían trabajar con los niños de dos a siete años que iban a las «salas de asilo» (en general, hijos de padres trabajadores que no podían estar con ellos) mostraban tres aproximaciones. Según la primera, los niños iban a estas instituciones solamente a ser alimentados e higienizados, la mayoría siguiendo un régimen muy estricto y, en ese sentido, eran considerados como sitios de *guarda*. La segunda aproximación sostenía que los niños iban a aprender los contenidos de la primaria, es decir, a aprender las letras y los rudimentos del cálculo, ade-

más de otros contenidos; esta mirada se conoce hoy en día como *primarización* y tuvo mucha acogida pues los niños no perdían el tiempo y se preparaban para ser trabajadores. La tercera consideraba que se debían realizar actividades más propias de estas edades, manteniendo su carácter educativo. Aquí se destacan pedagogas como Marie Pape-Carpentier y Pauline Kergomard, quienes, inspiradas en los planteamientos del Fröebel y Pestalozzi, establecieron la necesidad de que en estas instituciones trabajaran maestras bien formadas que pusieran «en práctica el canto, movimiento, lecciones de las cosas, etcétera» (Sanchidrián, 2010). Estas autoras, incluso propiciaron un cambio de nombre para que estos asilos, los cuales pasaron a llamarse «escuelas maternas», un término propio de la educación de la primera infancia francesa.

Estas tres tendencias de la educación de los niños de la primera infancia permanecen hasta la actualidad a pesar de que la educación dirigida a infantes en este rango de edad es cada vez más generalizada y de que, a diferencia del siglo XIX, a las instituciones de atención a la primera infancia hoy en día asisten todos los sectores sociales y no solo los niños de sectores pobres. De hecho, en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SDIS, SED, UPN, 2010) se menciona la tensión entre los paradigmas de asistencia y educación, que se refiere a distintos sectores sociales. El asistencialismo se concentra en la satisfacción de las necesidades básicas de cuidado, alimentación e higiene y se asocia con los sectores pobres, mientras que la educación propiamente dicha se ofrece a los sectores medios y altos.

Dentro de la mirada de educación inicial se mencionan a su vez tres tensiones: una que define el objetivo de la educación en estas edades, como la «preparación de los niños para su ingreso a la educación primaria»; otra que tiene el afán de la «precocidad», es decir trabaja con las habilidades especiales en los niños y trata de maximizarlas; y,

por último, un enfoque de «potenciamiento del desarrollo», que se asume en el Lineamiento Distrital y que propende por una educación centrada en las características del desarrollo de los niños y desde allí su potenciamiento (SDIS, SED, UPN, 2010).

Este último enfoque de la educación recoge y actualiza para la primera infancia muchos de los planteamientos del movimiento pedagógico de *escuela nueva* que se dio en Europa, Estados Unidos y América Latina hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX. Dicho movimiento se apoyaba en los avances de la psicología que mostraban que los niños tenían características particulares, que no eran una *tabula rasa* sino que, desde pequeños, tenían intereses y necesidades propias. Esta corriente, que estaba inscrita en un momento histórico de movimientos sociales, planteaba la libertad y la participación de los niños como una de sus premisas fundamentales (NOT, 1983). En muchas de estas iniciativas se consideraba al arte un vehículo de la expresión libre de los niños.

Aunque este movimiento se enfocó en la escuela primaria, sus principios fueron incorporando cada vez más en la educación de la primera infancia que se desarrolló ampliamente en el siglo XX. Pues si bien a principios del siglo continuaba la tendencia de que las instituciones que atendían a la primera infancia se dirigían a los sectores pobres, a medida que transcurrió el siglo, y mientras más mujeres de todos los sectores sociales entraron a participar activamente en el mundo laboral, las instituciones de atención a la primera infancia se hicieron más necesarias.

En nuestro país, también desde finales del siglo XIX, se crearon las salas de asilo para la atención de los niños más pobres de la población y, en la primera mitad del siglo, se empezaron a crear instituciones para la educación de los niños menores de seis años de sectores medios y altos¹². Aún más, la actual Uni-

¹² Vale la pena mencionar aquí la creación del Colegio Gimnasio Moderno, donde desde su fundación se creó

versidad Pedagógica Nacional inició la formación de maestros para este nivel en esta época. En las décadas de los sesenta y setenta, no solo se abrieron los Jardines Infantiles Nacionales orientados por el Ministerio de Educación, sino que también se crearon un gran número de jardines privados que atendían sectores medios y altos, algunos de los cuales recogían tendencias educativas libertarias. Así mismo, en estas décadas, nacen los jardines infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF—, que atendían a los hijos de las madres trabajadoras (Cerdeña, 1992).

En la década del ochenta, el país produjo sus primeros documentos curriculares para orientar el qué y el cómo de los contenidos educativos en las instituciones que atienden a la primera infancia. El Ministerio de Educación realizó un currículo para la educación preescolar que orientaba tanto a los jardines públicos como a los jardines privados. Posteriormente, el ICBF formuló un proyecto pedagógico para sus propios jardines; por su parte, en 1982, la Universidad Pedagógica Nacional reformó su programa de Licenciatura en Educación Preescolar, centrando la formación práctico-pedagógica de las futuras maestras en las artes.

Si tomamos el primer currículo de la educación para niños de cuatro a seis años, publicado por el Ministerio de Educación Nacional —MEN— en el año de 1984, encontramos el tema del arte en varios de sus apartados. En primer lugar, aparece como uno de los *ambientes* de juego libre, entendido como una de las *formas de trabajo* propias de esta etapa educativa, junto con la unidad didáctica, las actividades en grupo y el trabajo comunitario. Para la organización y desarrollo del juego libre se planteó la creación de tres ambientes según la clasificación de los materiales que son: el creativo-expresivo, el

el nivel de Montessori para los niños de este rango de edad, que buscaba implementar las ideas de esta pedagoga reconocida como una de las grandes precursoras de la educación de la primera infancia.

desarrollo cognoscitivo y el desarrollo motor. Dentro del creativo-expresivo, a su vez, se habla de los materiales para el juego libre en cada una de las siguientes artes: expresión plástica, expresión musical, expresión dramática y expresión literaria (MEN, 1986, 46).

También se encuentra mencionado el arte en la unidad didáctica, la cual determina un tema eje alrededor del que se integran tanto los aspectos del desarrollo, como los temas relacionados con la educación preescolar. Se menciona nuevamente en los aspectos del desarrollo: el perceptivo-motriz, el socioafectivo, el del lenguaje, el creativo y el intelectual. El aspecto creativo, por ejemplo, «se refiere a la libre expresión del niño en sus formas: musicales, plástica, oral, dramática y corporal». Por otro lado, frente a los temas relacionados con la educación preescolar aparecen, entre otros, la educación estética, que «hace referencia al desarrollo de la sensibilidad del niño ante el mundo que le rodea, enfatizando la apreciación y reflexión estéticas, individual y colectiva surgida a partir de la libre expresión, se proyecta hacia la valoración del patrimonio cultural» (MEN, 1986, 67). En este currículo, muy ligado temáticamente al de la educación primaria, no se puede desconocer el énfasis en las artes, las cuales hacen parte del juego libre y se integran al desarrollo de los temas de las unidades didácticas.

Paralelamente, al final de la década del ochenta, el ICBF formula su Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, publicado en 1990 y orientado a los niños de dos a siete años de los Jardines y Hogares Comunitarios de Bienestar, los cuales ampliaron su cobertura en esos años. Este proyecto pedagógico se distancia del MEN al plantear que:

Trata de superar la concepción tradicional de los currículos agregados y únicos que reglamentan los procesos de formación. Bajo la concepción tradicional, lo que debería ser pleno desarrollo humano del niño

se convierte en estructuras académicas rígidas e individualistas cuyo único referente es la escuela como institución. Dentro de esta lógica, la solución es extender la educación formal a la educación de la primera infancia y formalizar lo informal (ICBF, 1990, 9).

El proyecto del ICBF se organiza en torno a tres actividades pedagógicas integradoras: el juego de roles, la vida del grupo infantil y la vida familiar y comunitaria del niño. La vida del grupo se organiza en momentos pedagógicos en los que, además del momento de bienvenida, del *vamos a comer* y *vamos a casa*, se encuentran los momentos *vamos a jugar*, *vamos a crear* y *vamos a explorar*. En el momento *vamos a crear* se plantea: «la pintura, el modelado, el plegado, el trabajo con cartón, arcilla, actividades artesanales, deben enriquecer el juego como actividad central. Este es el momento más apropiado, también, para propiciar el desarrollo del grafismo» (ICBF, 1990).

Si comparamos los dos documentos, encontramos que las actividades centrales que se plantean para la educación de los niños son muy similares, solo que el ICBF no trabaja desde las áreas de conocimiento, más bien enfatiza en el *vamos a crear*, *vamos a jugar* y *vamos a explorar*, es decir, en actividades.

Ahora bien, con respecto al arte, las orientaciones generales se dirigen a la plástica, sin desconocer que el juego de roles se asocia al juego dramático y también a canciones, rondas, entre otros. Sin embargo, vale la pena resaltar el nexo entre el *vamos a crear*, donde se desarrolla la plástica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En el Ministerio de Educación, por su parte, se habla de lectoescritura y matemática como contenidos diferentes de trabajo.

Estos documentos se dan en momentos históricos donde priman paradigmas diferentes que deberían ponerse en evidencia explícitamente de modo que no primen los criterios actuales. Igualmente, los

dos documentos se plantean para edades diferentes, es decir, el documento del ICBF considera a los niños de dos a seis y el del MEN de cuatro a seis; por lo tanto, el primero tiene más en cuenta las características de los niños más pequeños. Tal vez una de sus mayores diferencias es que el MEN orienta, como ya se dijo, a las instituciones tanto públicas como privadas y, en ese sentido, tiene mucho más impacto. Por el contrario, el documento de ICBF se dirige solo a sus jardines, que atienden fundamentalmente a los sectores pobres y los hogares a cargo de las madres comunitarias. En consecuencia, esto puede ser leído como que jugar, crear y explorar es para los pobres y las temáticas sobre sociales, naturales, estética y lectoescritura son para los demás.

Antes de pasar al análisis de documentos más recientes, es importante plantear que durante los años noventa, a partir de la Constitución del 91, se establece que los niños de cinco años deben entrar al sistema educativo y se crea el grado cero, que posteriormente se llamará grado de transición. El MEN dedicó a este grado toda su energía y, durante esta década, los niños de cinco años salieron de las instituciones de ICBF tanto nacionales como Distritales y entraron al sistema educativo formal y obligatorio. Desde su creación, el grado cero tuvo orientaciones pedagógicas precisas: se habló del juego, de proyecto pedagógico o proyecto de aula, de la construcción de la lengua escrita y de conocimiento matemático. En este contexto, el arte quedó subsumido al proyecto de aula que buscaba integrar los diferentes aspectos del desarrollo. También durante este período el MEN descuidó el desarrollo de orientaciones pedagógicas para los niños menores de cinco.

En 1998, el MEN publica los Lineamientos Pedagógicos para el Preescolar, que llevó a la posterior formulación de lineamientos curriculares para todas las áreas de enseñanza. La educación preescolar proponía tres grados a partir de los tres años, en virtud de la Ley 115 de 1994, que desarrolla lo pro-

mulgado en la Constitución. Estos lineamientos hablan de dimensiones del desarrollo como la socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, espiritual, ética y estética:

[...] la dimensión estética en el niño juega un papel fundamental, ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos [...] manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético, garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas, de acuerdo con las significaciones propias de su entorno, natural, social y cultural (MEN, 1998, 38).

Por su parte, el proyecto lúdico pedagógico, que se asemeja al proyecto de aula planteado para el grado cero, trabaja las inquietudes de los niños desde las diferentes áreas de conocimiento con una perspectiva integral. Se hace mención de las actividades con sentido y significación, en las cuales aparecen las artes, y que se refieren a «talleres de expresión plástica, musical, corporal, literaria y otras, que permiten dar rienda suelta a la imaginación y a la creatividad» (MEN, 1998, 48).

No se puede dejar de mencionar la timidez de este lineamiento para orientar el qué y cómo de la educación de la primera infancia, aspectos que, si bien se mencionan, tienen un pobre desarrollo. Lo anterior, sumado al énfasis en el grado cero, dejó a la educación inicial sin mayores orientaciones. Esto

se agrava en el 2001 cuando los niños menores de cinco años en Bogotá salieron de los colegios públicos y pasaron a los jardines del Departamento Administrativo de Bienestar Social —DABS— y a los jardines comunitarios y hogares del ICBF, los cuales tienen poca cobertura, una situación que posteriormente se generalizó en el país. En los sectores medios y altos, los colegios privados empezaron a recibir a niños de tres años en adelante, los cuales siguieron las orientaciones tímidas del lineamiento de 1998 y del currículo de 1984. Los jardines infantiles privados que subsistieron quedaron, de cierta manera, sin orientación, en un momento que empiezan a recibir niños de muy temprana edad, muchos de ellos desde el año y medio.

NUEVOS DESARROLLOS A PARTIR DE LA DÉCADA DEL 2000

En el año 2003, el DABS —hoy Secretaría Distrital de Integración Social— publica el documento «Desarrollo infantil y educación inicial». Este se convertirá en la primera referencia pública para la educación de la primera infancia o inicial, entendida como la educación dirigida a niños desde los tres meses hasta los cuatro años y once meses. Este documento se inscribe dentro de los planteamientos que, al iniciar la década, se hacen con respecto a la atención de la primera infancia en las políticas internacionales¹³. Fue innovador en la propuesta pedagógica de los niños de primera infancia y posicionó a la educación inicial separándose del concepto de pre-escolarización.

Sin embargo, sus avances son de carácter interno, ya que su circulación se queda en los jardines que atiende el DABS y los que están bajo su coor-

dinación, como las Casas Vecinales¹⁴ y los Jardines Sociales a cargo de las cajas de compensación familiar. Según este documento, el trabajo formativo con los niños denominado Cubo Pedagógico tiene tres aristas: *qué*, *cómo* y *con quién*. En el *qué* hay cuatro dimensiones del desarrollo infantil: el desarrollo comunicativo, el personal-social, el lógico y el corporal. En el *cómo* se plantean cuatro estrategias: escenarios de aprendizaje, juego, artes y literatura; en el *con quién* se presentan grupos de edad: tres meses a un año, uno a dos años, dos a tres años, tres a cuatro años, cuatro años a cuatro años y once meses y las familias. En cuanto a las artes se plantea:

En el Proyecto, el arte es considerado una estrategia que ayuda a propiciar procesos creativos e iniciativas transformadoras del niño y la niña consigo mismo, con el ambiente y con las personas con quienes se relacionan, pues se considera un medio de expresión fundamental en la infancia. [...] Desde muy temprano, el arte tiene gran importancia, ya que contribuye a ampliar la experiencia sensorial y a servir de instrumento de relación del niño-a con el medio. La expresión artística incluye la plástica, la música, la pintura, la poesía, la danza, el teatro, la literatura y todos aquellos lenguajes cercanos al niño-a, a través de los cuales él-ella se expresan. Como propuesta estética, el arte, en sus diferentes expresiones, permite interacciones sensibles, inteligentes y respetuosas de los niños y niñas. En conclusión, puede afirmarse que: a) el arte ensancha la capacidad de sentir, pensar y percibir; b) las expresiones artísticas

¹³ «Declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: una educación inicial para el siglo XXI (enero a abril de 2000)». En: *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI, Educación inicial, n. 22: Educación inicial).

¹⁴ Las Casas Vecinales son, de cierta manera, el desarrollo de los hogares comunitarios en Bogotá: las madres comunitarias se asociaron en casas vecinales, que son jardines infantiles comunitarios organizados y dirigidos por las mismas madres.

son vivencias únicas e irrepetibles de la sensibilidad y la capacidad creadora, sin la cual la vida se torna monótona, rutinaria, sin fantasías, sueños y alegrías; c) a través del arte se puede aprender en forma creativa a colocarse en el lugar del otro, a descubrir sus necesidades y a interesarse en sus vivencias de manera solidaria y cooperativa; d) el arte es en sí mismo creación que impulsa hacia lo colectivo respetando la individualidad y asumiendo la diferencia, la pluralidad, la diversidad, en forma placentera e inagotable; e) el arte desarrolla en los niños-as lo sensorial, emocional, afectivo e intelectual y los/as lleva a expresar, elaborar, representar, pensar y disfrutar; f) a través de la actividad artística es posible hacer de los espacios de relación y aprendizaje de los niños-as un ámbito enriquecedor y potenciador del desarrollo, porque permite construir y crear; convertir lo evidente en duda y percibir las facetas y matices de la vida misma.

Así mismo, aparece la literatura como otra estrategia para el desarrollo del ser humano. Aquí se recoge un amplio trabajo realizado en el país sobre el tema de la lectura y la literatura infantil, desde allí se plantea:

Aunque forma parte del arte, la literatura se ha pensado por separado para darle la importancia y el lugar especial que ocupa en el Proyecto. Esta se considera un campo de expresión capaz de potenciar el desarrollo infantil. A través suyo, es posible incidir en las capacidades y posibilidades creativas e imaginativas propias del niño-a y, a partir de ellas, contribuir a su desarrollo comunicativo, personal y social, de pensamiento lógico y corporal.

La literatura aumenta el caudal lingüístico de todo el que la toca. En este sentido, para el niño y la niña la literatura infantil es el espacio donde se les presenta por primera vez algunas palabras que no hacían parte de su léxico y se convierten en un caudal de nuevas piezas para ser incorporadas en el orden primordial ya existente; con la literatura se amplía inmensamente el universo de las cosas imaginadas. Además, por medio de ella es posible acceder a una gran cantidad de mundos que no se pueden tocar con los sentidos, pero que se pueden soñar, ver y encontrar de nuevo. Como forma de recrear el mundo, la literatura posibilita recorrer un territorio de fantasía e imaginación que amplía el universo de interacciones infantiles; permite viajar en el espacio y el tiempo por países y regiones lejanas. En este viaje, el niño y la niña se sitúan ante contextos, personajes y situaciones, verosímiles o no, que hacen parte de la vida misma, en la medida en que reaccionan ante ellos como si fueran reales; así, se entristecen, se divierten, se enojan, se solidarizan, etc.

Las formas literarias que ocupan un lugar principal en la actividad formativa diaria dentro del proyecto son el cuento, la fábula, la poesía, la adivinanza, las retahílas, los trabalenguas, los juegos de palabra y las historias fabuladas, entre otras. Todas son espacio de ensoñación y realidad, presencia de la literatura en la vida que permite: a) entender mejor la naturaleza humana así como disfrutar la producción creativa de la humanidad a lo largo de los años; b) avanzar hacia la construcción de la lengua escrita y de la lectura; c) desarrollar la creatividad y la imaginación; d) crear y construir otros roles; e) disfrutar encuentros y momentos

afectivos donde es posible abrazar, descansar, solucionar inquietudes y miedos, sentir el gozo y el placer de leer; f) contar con una puerta de contacto con el mundo para acceder al desarrollo personal y social; g) tener como amigos a escritores, poetas y reconocer personajes; h) integrar la literatura al mundo complejo de la subjetividad.

Ahora bien, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito realizado de manera conjunta por la Secretaría Distrital de Integración Social —SDIS— y la Secretaría de Educación —SED—, con la asesoría de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2010, se planteó como un desarrollo del documento publicado en el 2003 por el DABS. La SDIS, además de ser la encargada de la atención directa y coordinación de los jardines mencionados —que en la última década se amplió a jardines cofinanciados a partir del Decreto 057 de 2009 del Consejo de Bogotá que reglamenta el Acuerdo 138 del 2004—, amplió sus funciones a la inspección y vigilancia de todos los jardines infantiles tanto públicos como privados de la ciudad. El Lineamiento también recoge lo planteado en la Política de Infancia que dio origen al CONPES 109 y a la Ley 1098 del Código de Infancia y Adolescencia, en donde se establece el derecho al desarrollo integral de la primera infancia.

El Lineamiento contiene una nueva conceptualización pedagógica y se aleja del concepto de estrategia, por la connotación que tiene este término en la pedagogía, pues es visto como la manera de lograr los objetivos de enseñanza y, en este sentido, termina reforzando la idea de que el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio son instrumentos para lograr otros aprendizajes. Allí el arte se entiende como una de las dimensiones del ser humano y se retoman el juego, el arte y la literatura como pilares de

la educación inicial. Los pilares son entendidos como «las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus dimensiones y su vinculación a la cultura» (SDIS, SED, UPN, 2010).

En el caso concreto de las artes, se plantea que su trabajo a través de talleres como espacios para el hacer y para el aprender a hacer. Los talleres, aunque no son exclusivos de las artes, sí permiten muchos de sus desarrollos y, por lo tanto, parecen ser una de sus estrategias más idóneas. Según Quinto (2008), los talleres pueden ser espacios de crecimiento:

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a los niños las posibilidades de hacer cosas y, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre lo que se está haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin obsesión de obtener un resultado a toda costa [...] El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (Quinto, 2008: 17).

Para ampliar la concepción de las artes en educación inicial, el Lineamiento buscó que tanto la dimensión artística como el pilar del arte fueran desarrollados por artistas de las diferentes especialidades que hubieran trabajado en educación de la primera infancia. Esto les permitiría construir ciertas reflexiones sobre el arte en este rango de edad.

El papel de las artes plásticas en el potenciamiento del desarrollo de la primera infancia y el sector Cultura

Antes de entrar al tema del arte en la primera infancia desde el sector Cultura, vale la pena hacer mención a una investigación acerca de la enseñanza de las artes plásticas en el preescolar realizada en 1999 (Fandiño, 2000)¹⁵. El objetivo es que los formadores de hoy tengan un espejo con el cual confrontar sus propias experiencias con la primera infancia, pues las seis maestras se veían a sí mismas como personas muy interesadas en las artes plásticas y con ciertas posiciones sobre estas en la educación inicial.

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma del «pensamiento del profesor» e indaga las concepciones y creencias de algunas maestras sobre la enseñanza de las artes plásticas en la educación preescolar. Para ello, se les pidió a ellas que realizaran una actividad de artes plásticas con sus niños entre tres y cinco años, se filmó y, posteriormente, viendo la filmación, la maestra hablaba sobre lo que estaba haciendo y porqué lo hacía. Las transcripciones de las explicaciones de las maestras se analizaron para dar lugar a las concepciones sobre las artes implícitas.

Las conclusiones muestran que para estas maestras las artes eran un elemento fundamental en su trabajo pedagógico con los niños. Resaltaron la importancia del arte para permitir la expresión de los niños, que se conocieran a sí mismos y desarrollaran su subjetividad, para conocer sus intereses y su mundo interior, ver las habilidades artísticas propias y explorarlas, acercarlos al arte a través de la exploración de diversos materiales, para el disfrute y el goce, el manejo de otro lenguaje, la apreciación en el sentido de reconocimiento de valores artísti-

cos, tanto en las obras artísticas como en la historia del arte, como en los trabajos de los mismos niños. También se destacó que el arte es un contenido que potencia otros aspectos del currículo de preescolar como el desarrollo de la motricidad, algunas temáticas que se trabajan, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de los sentidos y, por último, sirve como apoyo para la vida social de los niños.

Otros aspectos que vale la pena mencionar son: la gran mayoría de actividades se relacionaban con proyectos de aula; por ejemplo, los niños hicieron aviones en barro porque estaba en un proyecto de aviones, dibujaron, recortaron, colorearon dinosaurios porque estaban en un proyecto de dinosaurios o experimentaron con los colores en la gama del café porque estaban en un proyecto de terremotos y el miedo era un tema que surgía de ellos. La investigación sirvió para descubrir las percepciones que los maestros tienen sobre las artes en la educación preescolar y su incidencia en el desarrollo de los niños; y, aunque se encontraron casos donde se consideraban a las artes como útiles para el desarrollo de la motricidad fina y el adorno de los trabajos de los niños para sus padres, este no fue mayoritario. Por último, si bien algunas maestras no recordaban haber recibido formación sobre el uso de las artes con los niños en su carrera universitaria, otras afirmaban que esta formación se había centrado en despertar en ellas sus habilidades artísticas pero contenían muy pocas orientaciones para el trabajo con los niños. De hecho, la fuente de inspiración principal de su trabajo provenía de la propia experiencia y del «intercambio con sus compañeras, con las mismas instituciones, a través de las interacción con los niños, las reflexiones que estas suscitan y sus propias búsquedas personales».

En resumen, solamente en un diálogo serio entre las artes o, mejor, entre los profesionales de las artes y los profesionales de la pedagogía, puede generar avances en la reflexión sobre el papel del arte en la formación de niños de la primera infancia.

¹⁵ Nombre que hasta el año 2000 tuvo el programa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Desde luego esto implica un proceso de aprendizaje de los artistas sobre los niños y sus particularidades y sobre las especificidades del trabajo pedagógico. Por su parte, las maestras precisan un mayor aprendizaje sobre las artes y las potencialidades que ellas ofrecen al niño.

Ahora bien, en la actualidad existen desarrollos significativos acerca del papel de las artes plásticas en la educación inicial¹⁶. El ejemplo más conocido son los jardines italianos de Reggio Emilia, cuyo impulsador fue Loris Malaguzzi. En cada escuela de Reggio Emilia hay un tallerista, que es un artista plástico activo, que acompaña a las maestras en su trabajo y realiza un trabajo directo con los niños. Esta experiencia en Colombia se replica en los jardines adscritos a Red Solare Colombia y AEIOTU de la Fundación Carulla (cofinanciados por la SDIS y por esta empresa). Igualmente, vale la pena mencionar la experiencia de las Escuelas Infantiles de Módena (en Italia), donde han sistematizado sus trabajos con las artes visuales en niños de tres a seis en libros de fácil acceso, como «El color de los pensamientos y sentimientos» de Francesco de Bartolomeis (2001).

Existen materiales muy interesantes producidos en Argentina por investigadores que, además de ser educadoras infantiles, son artistas plásticos y han hecho reflexiones muy pertinentes al respecto. El texto «Primeras huellas» de Patricia Berdichevsky (2009) presenta las reflexiones sobre su trabajo con niños menores de tres años del Jardín Maternal y llega a conclusiones importantes sobre las artes en la primera infancia.

Teniendo en cuenta todos los antecedentes presentados hasta el momento, espero presentar algunas reflexiones para el sector Cultura que se pre-

para para iniciar un trabajo con la primera infancia buscando su propia especificidad.

Para empezar, es preciso pensar en los niños como sujetos de derechos desde su nacimiento y, en este sentido, la primera infancia nos compete a toda la sociedad. Si bien las sociedades tradicionales han dispuesto el lugar de lo privado (el hogar) como el ámbito de la primera infancia, los cambios sociales como la vinculación de la mujer al trabajo y la urbanización de la sociedad han llevado a los niños, independientemente del sector social, a permanecer en viviendas con espacios supremamente reducidos y con un núcleo familiar cada vez más pequeño, lo cual nos compromete a ofrecer experiencias más amplias de las que les ofrece su mundo privado a los niños en sus primeros años. Lo anterior, sumado a las investigaciones de las neurociencias que muestran que los primeros años son fundamentales para el desarrollo del cerebro de los niños, y a los argumentos propuestos por economistas según los cuales la inversión en primera infancia produce altas tasas de retorno, ha llevado a los diferentes sectores a que asuman, desde su propia especificidad, su responsabilidad con la primera infancia.

Como la misión de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte —SCRD— es la formulación concertada de políticas, ejecución, evaluación y seguimiento a programas sectoriales, poblacionales y locales en los campos del arte, la cultura, la recreación y el deporte para su promoción como factor de desarrollo humano, podríamos afirmar que es parte de su misionalidad el planear y desarrollar un programa de experiencias artísticas para la primera infancia y sus cuidadores.

Para ello no podemos desconocer que la primera infancia es un momento del ciclo vital que tiene unas características propias y, por lo tanto, ha de ser entendida desde esta particularidad. Por ejemplo, es necesario tener la claridad de que el niño llega a un mundo ya construido y tiene que aprender a entenderlo. Este aprendizaje lo hace con lo que tiene

¹⁶ Recordemos que, como se planteó en la introducción, el escrito se centrará en las plásticas, buscando con ello, mostrarlas como ejemplo. Las demás artes —música, expresión dramática, etcétera— cumplen un papel similar en el desarrollo del niño.

a mano, de hecho, los investigadores han mostrado que el niño nace con unas predisposiciones que lo hacen competente para darle sentido al mundo en esas edades. Igualmente, al decir de Evelio Cabrejo (2011-2012), hay que dejar que la psiquis nazca, es necesario dar tiempo para crecer y, en este proceso, hay que dar o propiciar muchas experiencias enriquecedoras. No podemos olvidar tampoco que cada niño es distinto y se desarrolla de manera diferente: aunque como humanos existen patrones por los que todos pasamos, como el de caminar y hablar, los procesos son siempre individuales. El niño, por lo demás, se desarrolla dentro de una cultura, en ella vive y desde allí se desenvuelve: la cultura posibilita sus interacciones con los otros, adultos y pares, y con el medio físico y cultural; todo esto le permite la construcción de sentido del mundo y la construcción de sí mismo¹⁷.

Otro aspecto para tener en cuenta es que el niño en la primera infancia construye la convencionalidad del lenguaje. Si bien alrededor de los dos años empieza la aparición del lenguaje y a los cuatro o cinco años parece poder hablar, el proceso de comprensión y uso es lento. El niño pasa por el proceso de descentrarse de sí mismo, de poderse poner en los pies del otro, que es lo que le permite entender dicha convencionalidad. Si bien la mayoría de nosotros vemos que el niño entiende más que lo que habla, porque sabemos que nos entiende y se hace entender, a pesar de no tener el lenguaje desarrollado, autores como Cabrejo (2010, 2012) nos dicen que el lenguaje en tanto convencionalidad aparece alrededor de los cinco años. Por eso en países como Finlandia se dice que los niños no están listos para aprender a leer y escribir sino hasta los siete años y que sus investigaciones demuestran

¹⁷ Las referencias que se hacen de Evelio Cabrejo son tomadas de dos conferencias en la web: «Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad» y «La lectura en voz alta y desarrollo infantil temprano».

que su cerebro no está listo para iniciar los aprendizajes académicos antes.

De acuerdo con lo anterior, y atreviéndome a lanzar una hipótesis, diré que las artes le permiten al niño otras formas de expresión o, como se dice comúnmente, utilizar otros lenguajes: le abren caminos para indagar, elaborar, representar, entender el mundo y producirlo; en otras palabras, potencia su desarrollo. Tal vez la siguiente idea de Bartolomeis, refiriéndose a la metáfora del niño como artista, me sirva para argumentar la idea esbozada:

También los niños se enfrentan al problema de procesar sus experiencias visuales, sensoriales, emotivas y transformarlas en representaciones. Esto significa otorgarles a las primeras otro status, convertirlas en algo nuevo, no explicable como resultado de aquellas experiencias que, sin embargo, son sus antecedentes necesarios (Bartolomeis, 2001: 9).

Ahora bien, los artistas son parte del sector Cultura por derecho propio y deben participar y comenzar a pensar en el trabajo con la primera infancia, como insistimos, desde su propia especificidad. Para fortalecer ese proceso, me referiré a algunas ideas trabajadas desde las artes y su aporte al mundo de la primera infancia.

Las artes en la primera infancia no pretenden, desde ningún punto de vista, convertir a los niños en artistas, ni que sus producciones sean obras de arte. Retomando al mismo Bartolomeis, quien parte de hacer una correlación entre el trabajo del artista y el del niño, plantea: «el niño es artista por el tipo de problemas que aborda y no por la calidad de sus resultados, que sería absurdo equiparar a los logros de un artista profesional» (Bartolomeis, 2001, 9). El autor aclara que el tipo de problemas que aborda el niño está determinado por el papel intencionado del adulto o del artista que lo acompaña.

El mismo autor plantea que el artista y el niño abordan tres tipos de problemas: los problemas de contenido, los problemas de materiales e instrumentos y los problemas de representatividad de los mismos materiales y de sus usos técnicos. En cuanto al contenido, por ejemplo, el autor hace referencia principalmente a aquellos que están cercanos a los niños y, en ese sentido, habla de los árboles, del prado y de los paisajes tanto urbanos como rurales. El cambio en un paisaje, por ejemplo, es un elemento importante: no es lo mismo un paisaje a pleno día que uno al atardecer o en la noche; estas son precisiones aportadas por un artista que conllevan cambios de color, de luz, de visibilidad, etcétera. La observación que el artista invita a realizar es la que más enriquece.

Algo similar podemos plantear en cuanto al problema de los materiales. Si bien se promueve la utilización y exploración de diversos materiales, según Bartolomeis (2001) estos imponen su naturaleza y casi que ellos mismos determinan la manera de ser trabajados, aunque también pueden ser radicalmente transformados. Sin duda, los saberes y experiencias que tiene y propone un artista al respecto posibilitan expresiones en los niños que enriquecen su experiencia. Algo similar ocurre con la representación, que se puede potenciar si es guiada por un artista, logrando grandes variabilidades y nuevas expresiones.

Otro aspecto que debe quedar claro es que el arte en la primera infancia no es juego. Cuando se habla en el Lineamiento sobre el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como las actividades rectoras de la infancia, se otorga a cada una de ellas un lugar específico, sin desde luego negar las relaciones que se pueden y de hecho se dan entre ellas. Se considera que el juego en la primera infancia ocupa un sitio muy especial, pero no todo lo que hace el niño es juego. Incluso hay investigaciones que aclaran la diferencia entre la actividad de juego y la actividad de exploración del medio,

que parecen años difíciles de disociar en los primeros (Durán, 2012). Cuando los bebés ya pueden permanecer sentados, por ejemplo, los especialistas distinguen dos momentos: el de la exploración (que es cuando el niño observa el objeto y le mira sus características, allí tiene una disponibilidad y una expresión corporal propia) y la del juego, momento en el que su expresión facial cambia. Algo similar podemos decir de la literatura: cuando se le muestra un libro hay un comportamiento y cuando se lee un libro hay otro, se le ve más concentrando. Reyes nos dice que los niños a partir de los tres años diferencian entre jugar, dibujar y leer (Reyes, 2000).

En el arte hay varios ejemplos que nos muestra Berdichevsky (2010) de niños concentrados en las actividades de mirar imágenes artísticas o bien en experimentar con materiales artísticos a fin de dejar huellas: esos ejemplos no estarían catalogados como juego. Estas actividades son en sí mismas lúdicas; por supuesto, producen placer, pero no por ello son juego. En el juego el niño *decide* libremente jugar. Berdichevsky (2009) plantea, incluso, la inconveniencia de que en una experiencia plástica con niños menores de tres años se le diga al niño «vamos a jugar con colores» en vez de decirle «vamos a pintar con colores» pues, según ella, esto confunde al niño.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que no puedan existir relaciones entre juego y arte; los trabajos de Javier Abad (2009) son una muestra de ello. En su tesis doctoral «Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil», muestra cómo se pueden proponer experiencias significativas en la infancia, teniendo como fuente de inspiración en el arte contemporáneo, a partir de varios procesos performativos y expresivos espontáneos y complejos que incitan a una variedad de juegos simbólicos en los niños y que una observación atenta nos conduce a reconocer en ellos sus múltiples capacidades.

Ahora bien, las anteriores reflexiones se pueden trasladar a las demás disciplinas artísticas ya que cada una de ellas tiene definida su importancia en el desarrollo del ser humano, lo que lleva a la pregunta ¿qué le aporta cada uno de los lenguajes artísticos al niño y la niña? Esta pregunta no plantea que el trabajo que se hace con los niños de primera infancia sea desde lo estrictamente disciplinar, pero sí que aclara que cada disciplina puede, desde una reflexión y planeación efectiva, estimular maneras de establecer relaciones en los niños.

En este sentido, el potenciamiento del desarrollo, que es el objetivo de la educación inicial, lo realizan tanto el sector Cultura como el educativo, desde la especificidad de cada uno, y distanciándose de lo que se denomina primarización o preparación para la escuela. Pero los desarrollos de los dos sectores deben entrar en diálogo y retroalimentarse. Por lo demás, los diálogos siempre son mejores desde posiciones diversas para que haya enriquecimiento verdadero y una verdadera apuesta por la integralidad.

Es importante también indagar si existen trabajos en artes con primera infancia desde el sector cultura en otros países. Esta revisión podría ayudar a reflexionar sobre cómo se hace este trabajo en presencia de las familias, es decir, cómo se les involucra y se les ofrece posibilidades que dentro de una perspectiva de *diálogo de saberes* redunden en una mejor comprensión de las capacidades de los niños, a fin de que puedan enriquecer sus interacciones.

Por último, quisiera dejar planteado que el compromiso del sector Cultura con la primera infancia le abre puertas a un número significativo de artistas —que seguramente han descubierto sus potencialidades artísticas y comenzaron su desarrollo en ambientes no formales y luego la han escogido

– CÁPSULA CONCEPTUAL II –

El desarrollo infantil integral involucra elementos de muy diversa naturaleza como lo físico, lo sensorial y motriz, lo perceptivo y cognitivo, el lenguaje y lo afectivo. En ellos, la presencia del juego, el cuerpo y el movimiento es innegable. Como esos aspectos vinculantes se relacionan tanto con las artes como con la actividad física, cumplen una función especial en la manera como el sector Cultura, Recreación y Deporte se piensa frente a la primera infancia.



FOTÓGRAFO ANÓNIMO. NIÑOS EN EL PARQUE SANTANDER (BOGOTÁ).
FOTOGRAFÍA: MUSEO DE BOGOTÁ.

como su profesión— a que participen en este trabajo de pensar las artes en la primera infancia, lo cual, además de ampliar el desarrollo profesional, les posibilita el crecimiento personal de ellos mismos, de los niños, sus familias y la sociedad en general.

Cuerpo, juego y movimiento como componentes vinculantes entre la cultura, el deporte y la recreación

LUZ CRISTINA LÓPEZ TREJOS¹⁸

En el marco Distrital se reconocen diversas experiencias de atención integral a la primera infancia que han sido orientadas y desarrolladas por entidades como la Secretaría de Educación, la Secretaría de Integración Social y la Secretaría de Salud, las cuales han incursionado en esta población con estrategias de intervención que han permitido crear estructuras, redes, programas y escenarios que

18 Licenciada en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Actualmente cursa estudios en Administración de Empresas Deportivas. Es Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano —CINDE—, con formación en competencias para el aseguramiento de la calidad universitaria, multimedia para la docencia y DH y DIH y con experiencia investigativa en educación, niñez, recreación, lúdica, educación física y actividad física. Fundadora e investigadora de diversos grupos de investigación de universidades colombianas. Con experiencia en docencia universitaria y administración educativa como decana de facultad. Delegada por la Federación Internacional de Educación Física —FIEP— para Bogotá. Delegada del Comité Olímpico a la Mesa Sectorial de Deporte, Actividad Física y Recreación de Colombia. Con experiencia en deporte paralímpico como directora técnica y administrativa de la Fedesir y en el Movimiento Olímpico como Directora Académica del Comité Olímpico Colombiano y Directora de la Academia Olímpica Colombiana. Líder para Colombia del programa Solidaridad Olímpica del Comité Olímpico Internacional.

atienden niños y niñas entre cero y seis años en los ámbitos institucionales, familiares o comunitarios, entre otros, bajo principios de corresponsabilidad.

Al ser ahora la atención de esta población un reto directo de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, es preciso reflexionar acerca de cómo los asuntos culturales, deportivos y recreativos aportan a la atención integral de niños y niñas de primera infancia.

Basándonos en las perspectivas conceptuales planteadas por la educación inicial, y enfocadas específicamente en el subsector deporte y recreación, observamos sin mayor dificultad cómo el planteamiento de la Atención Integral de la Primera Infancia apunta a las consideraciones básicas expuestas en los lineamientos Distritales de la educación inicial en términos del reconocimiento de las demandas del desarrollo. Siendo entonces objetivos de la educación inicial reconocer características y potencialidades, garantizar derechos, atender integralmente y orientar padres y maestros, entre otros, es indiscutible el papel de las culturas deportivas y recreativas en esta población.

Además de lo anterior, encontramos desde el marco nacional la Ley 1098 sobre el Código de Infancia y Adolescencia (2006), la cual tiene como finalidad garantizar a los niños y a las niñas su pleno y armonioso desarrollo, reconociéndolos como sujetos titulares de derechos. Este código plantea derechos impostergables en la primera infancia: atención en salud, atención en nutrición, esquema de vacunación, protección contra peligros físicos y educación inicial, todo estos basados en conceptos de derechos y libertades, calidad de vida y ambiente sano, integridad personal, protección, educación y desarrollo integral, entre otros.

De manera particular el artículo 30, «Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes», plantea que niños y niñas tienen derecho al esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la

vida cultural y las artes, e igualmente tienen derecho a que se les reconozca, respete y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan.

Estos derechos culturales, recreativos y deportivos, propios de la misión de la SCRCD, son en esencia estrategias fundamentales y centros de acción a favor de la primera infancia. Particularmente deporte y recreación, reconocidas como expresiones sociales que constituyen prácticas culturales, tienen desde su especificidad formas propias de atender estos desafíos reconociendo desde el comienzo que existen también diversos asuntos vinculantes con lo cultural y lo artístico.

En el marco del subsector deporte y recreación, también se reconocen diversas y exitosas experiencias en primera infancia. En el ámbito institucional, fundamentalmente a partir de la escolarización de los niños y las niñas, para quienes existen programas oficiales de educación en los niveles preescolares. En el ámbito familiar, si bien hay experiencias, estas suelen quedarse al interior de las instituciones que las promueven pero no se sistematizan, por lo que se pierde toda posibilidad de comunicación, socialización, referenciación y réplica. En las distintas poblaciones tampoco encontramos lineamientos o políticas específicas para la actuación, aunque es amplio el referente del deporte y la recreación como derecho fundamental desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por la Constitución Política Colombiana y llegando en lo local a lo que pretendió ser la Política Pública de Deporte, Recreación y Actividad Física para Bogotá 2009-2019 «Bogotá más Activa», hoy en proceso de revisión. Este amplio abanico de formulación del deporte y la recreación como derechos fundamentales abordan, entonces, el derecho a nivel general y sin hacer especificaciones claras hacia la población de primera infancia; sin embargo, el hecho de que no existan políticas o lineamientos específicos no puede llevarnos a negarlas ni a desconocerlas, ya

que sus impactos en el desarrollo son evidentes y cada vez son más los sectores que se valen de ellas como estrategias vitales de inclusión, participación, desarrollo y trabajo en valores. No podemos desconocer los avances que Unicef ha hecho en este frente y que ha socializado a través de sus formulaciones de Desarrollo del Niño en la Primera Infancia y de Deporte, Recreación y Juego.

Solo basta pensar en qué tipo de estrategias usan aquellos sectores que, como los de Salud y Protección Social, ya tienen experiencia en atención directa en primera infancia en ámbito familiar. Es indudable que estas estrategias hacen del juego y el arte, por mencionar solo algunos de ellos, referentes y asuntos vinculantes desde la corresponsabilidad.

El marco de atención integral desde el deporte y la recreación para la primera infancia parte de reconocer que abordar aspectos de salud, nutrición, vacunación, seguridad física y educación son todos asuntos de intervención directa que pasan, en algunos casos, por procesos de actuación desde y sobre el cuerpo, el juego y el movimiento, todos elementos sustanciales de la cultura.

Pensar entonces en un modelo de intervención para la primera infancia necesariamente pasa por considerar el marco del desarrollo humano y sus múltiples dimensiones. Lo físico, lo sensoriomotriz, lo perceptivo, lo cognitivo, el lenguaje y lo afectivo son todas dimensiones que en conjunto apuntan a la integralidad. Estas dimensiones consideradas en su conjunto desde la perspectiva cultural tienen relación íntima con lo sensible, lo expresivo, lo rítmico, lo simbólico, todas cuestiones fundamentales de lo estético y de lo cultural, de lo deportivo y de lo recreativo.

Recoger estas cuestiones y analizar sus articulaciones nos lleva a considerar que *el cuerpo, el juego y el movimiento* son ejes transversales y asuntos vinculantes no solo entre lo deportivo y lo recreativo con lo cultural, es decir, desde una perspectiva amplia de la cultura física, sino entre este sector y otros

que, partiendo de la educación corporal, se tocan de múltiples maneras con lo sensible, lo simbólico, lo expresivo, lo rítmico, lo lúdico, lo social, lo biológico, lo estético, lo cognitivo, con la creatividad y la libertad.

Cuerpo, juego y movimiento no solo posibilitan toda práctica de la cultura física, sino que, además son su fuente de sentido y significado en tanto median toda relación del niño con el mundo. Estos son elementos que determinan formas de ser y de estar, pero especialmente de actuar en el mundo.

Por un lado, el *cuerpo* debe ser concebido, pensado y abordado desde una apreciación de un cuerpo que se vive a sí mismo como ser del sujeto, esto es abandonar la imperante visión dualista que domina la apreciación e intervención de cuerpos-instrumentos. Esta perspectiva de cuerpo pensado en primera persona fomenta una visión de un sujeto no como poseedor de un cuerpo sino de un sujeto que es su propio cuerpo.

En la primera infancia es fundamental comprender el cuerpo como eje articulador de los procesos de desarrollo, aclarando el sentido de cuerpo que vas más allá de su condición orgánica, concepto recogido y profundizado a través de la corporeidad. Esta corporeidad se refiere al papel esencial del propio cuerpo en el conocimiento de sí mismo y del mundo circundante, como la vivencia de la existencia ya que el ser humano es y se vive solo a través de su cuerpo. Este aprendizaje es clave en el mundo infantil, etapa en la que el niño y la niña descubren su cuerpo. En este aspecto el sector Cultura, Recreación y Deporte debe hacer de su dimensión estética el eje articulador entre lo corporal y lo artístico.

El *juego*, principio de la cultura según Huizinga (1938), es una condición de la existencia del hombre que lo hace creativo y le posibilita la invención y la actuación en el mundo. Entendido en esencia como una función humana llena de sentido, libre y espontánea, que genera placer, el juego le permite desarrollar al individuo sus potencialidades físicas,

cognitivas, sociales, comunicativas, éticas y estéticas, todas mediadas por la cultura.

Por otro lado, tenemos al *movimiento* en su sentido trascendente que supera la concepción física de desplazamiento. Ya Jean Piaget era categórico al afirmar que todos los contenidos cognitivos se fundan en el movimiento.

Desde una perspectiva pedagógica, el movimiento conduce siempre a la realización de una tarea cinética, determinada por una relación dialéctica del ser humano con su medio, vivida por niños y niñas en sus primeros años de vida, ya que el movimiento es posibilitador de formación, salud, creación y comunicación.

Las tendencias pedagógicas actuales de estudio del movimiento se basan en la concepción no del movimiento en sí mismo, sino del sujeto que se mueve, que halla en sus acciones significado, esto es, en términos simples, un comportamiento motor dotado de sentido (Gallo, 2010).

Es a través del movimiento que el hombre realiza el aprendizaje de sí mismo y del mundo para vivir, en consecuencia, los estímulos motrices que reciba en los primeros años son esenciales para su desempeño en la vida.

Estos asuntos vinculantes, *cuerpo, juego y movimiento*, son todos objetivos que debe considerar la SCRCD en el marco de sus proyectos de intervención con la primera infancia, resaltando que si bien se hace de ellos condiciones de mediación, no se debe perder nunca su apreciación autotélica.

Es así como *cuerpo, juego y movimiento* deberán declararse desde la política de infancia como líneas de acción desde la cultura, la recreación y el deporte. Esto no solo precisará formas de actuación focalizadas, sino también sistémicas y respetuosas de quienes son nuestro feliz presente y nuestro esperanzador futuro.

– CÁPSULA CONCEPTUAL III –

El papel del sector Cultura en la educación inicial tiene que ver con la identificación de aquello que resulta vinculante en el arte y puede generar comunidad. El arte, al ser posibilidad de creación, tiene la capacidad de ampliar nuestra comprensión del mundo y llevarnos hacia otras formas de entender el entorno. Según Mónica Marcell Romero, lo vinculante del arte es aquello que nos lleva más allá de lo que somos y hacia la capacidad de comprender lo propio y lo impropio. Esto explica la relación cercana entre el arte y los valores de ciudadanía contemporáneos, pues no solo desarrolla un conocimiento de sí mismo y de su entorno, sino también la aceptación de la diferencia.

La autora desarrolla cuatro temas: en primer lugar, se pregunta

sobre la naturaleza de los lugares en que se dan las reflexiones sobre la propia cultura; en segundo, hace algunos apuntes sobre la naturaleza de dichas reflexiones; en tercer lugar, desarrolla la idea de la experiencia y su relación con las artes; y, por último, subraya el compromiso que tienen los formadores de la primera infancia al asumir su rol desde la interculturalidad. El objetivo de estas indagaciones es nombrar relaciones entre la pedagogía, el arte y la primera infancia en Bogotá con el fin de fortalecer las posibilidades expresivas y resignificar las representaciones sociales de los niños y las niñas bogotanas, su acceso y participación en los espacios culturales y el sentido de pertenencia y apropiación social, artística y cultural.



LUIS B. RAMOS.
CAMPESINA CON UN BEBÉ A LAS ESPALDAS.
FOTOGRAFÍA.
14 X 9 CM.
COLECCIÓN DE ARTE DEL BANCO DE LA REPÚBLICA, BOGOTÁ.

Diálogos posibles desde las artes vinculadas a la primera infancia

MÓNICA MARCELL ROMERO SÁNCHEZ¹⁹

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento, el verbo más importante que guiará la acción educativa —y creativa— no será ya hablar, explicar o transmitir, sino escuchar.

CARLA RINALDI citada por ATIMIR (2010)

El presente texto recoge algunas reflexiones de las sesiones del Seminario Interno, derivadas no solo de las discusiones que tuvieron lugar en ese espacio, sino también del ejercicio como formadora en artes desde la educación formal e informal en escenarios de primera infancia.

Son consideraciones que se comparten con el objetivo de fortalecer el debate y esclarecer el lugar de los agentes artísticos y culturales en relación con las maneras en que se entiende la atención integral

¹⁹ Coordinadora Seminario AIFI. Artista plástica (Universidad Nacional), adelanta estudios de doctorado en Artes y Educación (Universidad de Barcelona), Magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución. Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural (Universidad Autónoma Metropolitana de México) y en Educación Artística Integral (Universidad Nacional de Colombia). Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (Cátedra) y en la Universidad Nacional de Colombia (invitada posgrado); integrante del grupo de investigación Unidad de Arte y Educación (Colciencias). Se interesa en revisar el lugar de la creación en los procesos educativos (formales, no formales, informales) y en propiciar escenarios de creación y debate donde el quehacer artístico y pedagógico son ejes de reflexión e indagación. Ha realizado asesorías a políticas culturales y educativas, e implementando proyectos en el campo de las artes, específicamente en formación e investigación. Coordinó los Laboratorios de Investigación-Creación en Artes Visuales (Grupo de Artes Visuales, Ministerio de Cultura, 2005-2007).

para la primera infancia. Los aspectos que aquí se señalan se vinculan directamente con el modelo en el componente de Formación, que si bien no es el único en el modelo del sector Cultura, Recreación y Deporte, se relaciona con los otros componentes de política: contenidos e investigación, seguimiento y evaluación, e incide también en las estrategias de su implementación: atención directa y continua, circulación de oferta cultural, y dotación y adecuación de espacios.

Las sesiones dedicadas a la dimensión formativa se articularon con las siguientes preguntas: *¿Desde las acciones que su entidad adelanta cuáles concepciones pedagógicas se trabajan en relación con la infancia? ¿Cómo entiende la dimensión formativa desde el sector Cultural y Artístico? ¿Hay vínculos con el sector recreativo y deportivo? Quienes participamos en estos diálogos desarrollamos los siguientes asuntos: la formación disciplinar en relación con la interdisciplinariedad, las miradas desde el desarrollo integral y la relación entre arte, cuerpo y pedagogía donde la creación es elemento fundamental en esta relación.*

Algunas de estas cuestiones esperan ser abordadas en las siguientes líneas, entendidas como puntos de partida desde los cuales construir un posicionamiento desde el sector artístico y cultural que dialogue con los otros sectores que participan en las acciones adelantadas en el marco de la atención integral a la primera infancia.

OBSERVACIONES PRELIMINARES

Lo vinculante desde el arte desborda lo disciplinar, la experiencia artística se genera como provocación para volver a escuchar lo ya escuchado, ver lo ya visto, habitar lo ya habitado y, de esa manera, ampliar lo ya conocido para llegar a lugares insospechados y generar acciones en las que los sujetos implicados se reconocen como distintos.

La integralidad, entonces, se asume desde acciones que podemos realizar juntos en las que se ponen en juego los saberes arraigados culturalmente, los cuales invitan a movilizarse para que acontezca un diálogo en el que escucha y habla se transforman permanentemente.

Se tiene como centro el cuerpo, que parte desde su reconocimiento y conciencia hasta elaboraciones más depuradas, en las que sus gestos desbordan la cotidianidad y la condición de extrañeza se torna sustancial. El arte potencia el extrañamiento ante lo cotidiano, y la relación con lo desconocido se torna aventura para el descubrimiento, el goce, la invención y el conocimiento.

Narrarnos desde el cuerpo implica hacer conciencia de él, de sus capacidades, de lo que podemos hacer o no con él, de los cambios a medida que crecemos, de los sentimientos que lo invaden y de las sensaciones que captamos a través de los sentidos. Estos nos permiten tener conciencia del mundo en que vivimos y de las transformaciones que podemos hacer en él.

La experiencia que atraviesa el cuerpo es fundamental en la construcción de subjetividades, y es desde allí que otorgamos sentido al lugar que habitamos. Cuerpo como materia de exploración con el entorno que nos rodea, como estrategia de aproximación a las distintas manifestaciones artísticas y culturales que están arraigadas en el tiempo, pero que a su vez se dispone a lo nuevo, al riesgo, a la deriva...cuerpos que se dejan seducir por lo inesperado manteniendo presente un cuidado que le es propio a la infancia.

En esa dirección se recogen dos aportes de Farina (2005, 2006): el primero de ellos referido a la percepción, y el segundo llama la atención sobre la relación del cuerpo con los objetos. Este último hace eco de preguntas relacionadas con el juego y los materiales apropiados para el trabajo con infancia: «La percepción constituye los modos de ver, escuchar y tocar a lo que nos afecta sensitiva e intelectualmente, y de producir conocimiento con ello. De ahí que la acción cotidiana de percibir está ligada a una “política de las percepciones”, a un uso de las percepciones que se emplea en las relaciones que la constituyen y dan sentido» (Farina, 2006:9).

«Potenciar la infancia de los sentidos es una empresa que se opone al juguete excesivamente detallado, industrializado, pormenorizado, acabado, porque sería un objeto de poco margen para la fantasía» (Farina, 2005: 203).

Dentro de este apartado es importante hacer mención a la noción de infancia tanto desde su potencia como desde las maneras en que se manifiesta y relaciona con contextos situados. Estos contemplan realidades que conviven en el conflicto, que desconocen la propia temporalidad de la infancia, y que niegan la diversificación de experiencias circunscritas en ámbitos familiares complejos. De este modo, las relaciones que se esperan construir, en el marco del Programa, esperan dar cuenta de las transformaciones en la noción de infancia acordes con realidades sociales que se habitan.

En esa dirección, en un contexto como el nuestro, la infancia se puede asumir como dispositivo de memoria: «la infancia se legitimó como integrante de la condición humana que los adultos no abandonan, sino que los acompaña, de manera consciente o inconsciente a lo largo de la vida» (Banco de la República, 2012: 184).

Esta reflexión se comparte con el objeto de trascender las reminiscencias románticas alrededor de la infancia; reconocer los prejuicios y lugares comunes que cada uno de nosotros pone en juego a la hora de encontrarse con los más pequeños, y lograr escucharlos, conversar con ellos y con sus familias en los juegos y lenguajes que nos propongan. Dicho lo anterior, es oportuno traer las palabras de Forster (2011: 130), quien estudia a Benjamin: «Para el niño,

[52] Las artes para la primera infancia

las cosas no son parte de una cadena de montaje, no ocupan un lugar en los recursos funcionales de un sistema, sino que cada cosa adquiere vida, lenguaje propio, significación, son portadoras de una magia, de una luz, incluso de un aura»²⁰.

En relación con las prácticas artísticas actuales, y reconociendo sus dinámicas en el campo artístico y cultural, se puede afirmar que estas han desbordado sus límites hasta el punto que un ser creador es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos. De esta manera, las prácticas artísticas provienen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

No obstante el debate de la formación disciplinar en el campo de las artes y la cultura continúa siendo objeto de discusión en relación con las acciones propuestas hacia la primera infancia. Hay posiciones que defienden el trabajo disciplinar en tanto detección de talentos —concepción que se mantiene vigente— y otras que argumentan trabajar desde aspectos integradores que se hacen presentes en las distintas disciplinas, como lo son: el cuerpo, la escucha, el movimiento, la mirada; por señalar algunos de ellos, y que en concepto de quien escribe este texto los consideraría más pertinentes a la hora de trabajar con niños, niñas, familias, cuidadores y formadores.

La afirmación anterior no desconoce el valor de la formación específica; es más, le da un lugar primordial en aras a que, desde el conocimiento que se tiene de una disciplina, se pueda avanzar en diálogos y construcciones interdisciplinarias en los que el contexto en donde se trabaja es determinante.

²⁰ El autor del artículo «Los tejidos de la experiencia», Ricardo Forster, cita a Benjamin (1970:120) para precisar la noción de aura: «advertir el aura de una cosa significa dotarla de la capacidad de mirar». El artículo en mención está publicado en: Larrosa, J. y Skliar, C. (2011).

En esa dirección la resignificación de la cotidianidad en los escenarios en los que se adelantan acciones —familiar, escolar, cultural— implicaría reparar en los elementos y signos que están presentes en los procesos de intercambio de experiencias, de diálogo de saberes y de enseñanza-aprendizaje pero que muchas veces por su obviedad pasan inadvertidos. Reconocernos como seres que siempre estamos en riesgo de aprender permite ampliar nuestra mirada sobre las situaciones rutinarias que, al problematizarlas y potenciarlas, se constituyen en espacios de investigación que posibilitan la apropiación del conocimiento a través de la creación.

Se proponen, entonces, los siguientes campos de reflexión que esperan dinamizar y problematizar la relación entre arte e infancia:

- El aula expandida como lugar de creación e investigación.
- Reflexiones sobre la reiteración en la capacidad transformadora del arte y su concepción como expresión libre.
- La experiencia como fundamento de la práctica artística y docente.
- Apuesta de la relación entre arte y educación desde la interculturalidad.

EL AULA EXPANDIDA COMO LUGAR DE CREACIÓN E INVESTIGACIÓN

El aula entendida como un lugar de investigación-creación (formal o informal) posibilita actos de conciencia más que de control sobre las situaciones. Subvertir los órdenes y márgenes establecidos dentro de las instituciones conlleva un desafío.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión investigativa implica verlos como posibilidad de indagación sobre los fenómenos percibidos y las experiencias cotidianas. Lo que sucede en el aula como ámbito de indagación, ese acontecer *entre nosotros* que se encarna en proyectos vitales y

que recupera la dimensión humana del conocimiento, no disocia teoría y práctica; el conocimiento se encarna, se torna experiencia.

Surgen entonces categorías emergentes de reflexión que dan cuenta de un proceso: las actividades realizadas en el aula dejan huellas, trazos, improntas que, traducidos de distintas maneras, deviene experiencia.

Asumir la práctica artística y el proceso pedagógico como objeto de investigación, donde el sujeto implicado en la investigación cohabita en ella, conlleva reflexionar sobre el lugar de la disciplina, sobre sus modos de hacer y transmitir en contextos particulares.

REFLEXIONES SOBRE LA REITERACIÓN EN LA CAPACIDAD TRANSFORMADORA DEL ARTE Y SU CONCEPCIÓN COMO EXPRESIÓN LIBRE

La expresión libre se continúa manifestando de manera tradicional y se construye desde estereotipos. Para ello basta con mirar las muestras artísticas en semanas culturales y los repertorios de festivales artísticos. Sin embargo, en ocasiones estos escenarios activan la capacidad de agenciamiento y la transformación se encarna. La capacidad de agenciar concibe al sujeto como mediador de las relaciones que ha construido con el mundo, posibilitando su reinención. En este punto, la frontera entre consumidor y productor de artefactos artísticos se diluye.

Sin negar la capacidad de transformación que es condición sine qua non para que el aprendizaje acontezca, es importante revisar la naturaleza de dichas transformaciones y relativizarla con respecto a la homogeneización que tiende al «desarrollo pleno de los individuos, al fortalecimiento de los valores y la formación de ciudadanos libres, creativos, críticos, respetuosos del otro y su entorno» (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010).

LA EXPERIENCIA COMO FUNDAMENTO DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA Y DOCENTE

Cada formación, tanto del docente como del artista, se especializa en metodologías y didácticas propias para la construcción de conocimiento; sin embargo, es importante tener la capacidad de ampliar la frontera disciplinar para potenciar entre los estudiantes la construcción de subjetividades y la identificación de relaciones de sentido posibles con el mundo que se habita.

La mirada radicaría en una revisión permanente por parte de los docentes sobre las propias metodologías y las transformaciones que van teniendo en el transcurso del proceso educativo. Redimensionar la educación desde la experiencia es una alternativa, lo que supone en palabras de Larrosa (2006) «dignificar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida. [...] En la experiencia lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad» (Larrosa, 2004:4).

La apertura disciplinar requiere tener en cuenta los saberes ya adquiridos de los estudiantes, poner en juego las nociones previas que ellos tienen sobre el arte y sus prácticas, y la manera en que han adquirido esos saberes para comprender desde donde hablan. La dimensión experiencial en los procesos educativos cobra relevancia; lo cual pone de manifiesto modos particulares de hacer arte.

La experiencia incorporada —que atraviesa el cuerpo— es fundamental en la construcción de subjetividades. Es con relación a esta experiencia que los valores se determinan de acuerdo con las experiencias vividas entre los participantes y no son dados de antemano. Estos valores emergentes dialogan, cuestionan y entran en relación con lo preexistente como normativo abriendo la posibilidad de transformarlo y apropiarlo. De esta manera, entender el acto pedagógico como experiencia es un desafío.

APUESTA DE LA RELACIÓN ENTRE ARTE Y EDUCACIÓN DESDE LA INTERCULTURALIDAD

El interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar y manejar los factores personales, situacionales y culturales que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas.

CARLOS GIMÉNEZ (2013)

Es difícil abordar la educación distanciada de las dinámicas culturales; en este texto se entiende la cultura desde su condición fluctuante. Las migraciones, desplazamientos y condicionantes para la diferencia son aún factores de exclusión y discriminación. En esa medida, la condición de migrante y diferente con respecto al otro se matiza en el momento de entenderme también como diferente y migrante.

El trabajo desde la interculturalidad genera cohesión social y proporciona entendimientos diversos sobre los lugares que se pueden llegar a habitar. Estamos contruidos desde múltiples referentes, poseemos algo de extranjeros dentro de nosotros mismos.

La importancia de reconocernos como portadores de tradiciones y construcciones culturales genera una apertura en la concepción que tenemos sobre ellas. En este punto, la interculturalidad no se reduce a viajar y a educarse o sobrevivir en otro país.

Las migraciones y desplazamientos internos suceden en cada país diariamente, y muchas veces se pasan por alto en las escuelas aun si estamos abocados como ciudadanos. El desafío es amplio porque si bien nos ufamamos de ser un país cuya diversidad cultural es una de sus mayores riquezas, esta afirmación también ha generado divisiones históricas y algunas hibridaciones interesantes.

Miranda (2010) señala la diversidad como «camino del reconocimiento de la experiencia diferen-

te y, al mismo tiempo, la oportunidad de conversación y construcción común». Estos movimientos ponen en juego no sólo tradiciones, ritos de paso y costumbres, sino también la capacidad de escuchar la voz y la cadencia con las que estas comunidades entran en diálogo con las dinámicas presentes en las grandes urbes. Es posible sentirse extranjero en su propio país, ya que algunas prácticas culturales cotidianas se ven violentadas por aquellas que se ejercen con fuerza; allí los cuidadores juegan un papel fundamental como mediadores.

Los programas existentes de inclusión educativa son todavía lugares de relativa discriminación, porque aquellos que vienen de las otras comunidades —generalmente no urbanas y que aún son consideradas minorías— no manejan los códigos culturales presentes en la grandes urbes, y porque quienes habitamos en éstas últimas tenemos aún el deseo de entrar en los discursos de las culturas dominantes, por lo general foráneos. Se añora el lugar que no se habita y se asume una posición pasiva en el que se está.

Aunque esta situación prevalece, no es totalizante. Existen iniciativas locales que se posicionan y generan diálogos interculturales que favorecen el encuentro con el otro para construir un nosotros.

COMPRESIONES DE LO PEDAGÓGICO DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL

Aprender y enseñar es un campo complejo, a menudo contradictorio, transitorio, lleno de imprevistos y muy sugerente al menos para quienes apreciamos la pedagogía como un espacio dialógico, táctil, corporeizado, discontinuo y en continuo movimiento. Lo pedagógico como un acontecimiento que se despliega en un tiempo de experimentación que nunca es el mismo...

ACASO, ELLSWORHT & PADRÓ (2011:11)

Si bien los planteamientos del desarrollo infantil han tenido una tradición histórica a la hora de plantear propuestas educativas, estos hay que revisarlos a la luz del contexto sociocultural en que se materializan. Se hace referencia a que no es suficiente con acogerlos como único derrotero pues están reclamando una relativización teniendo como eje el contexto local en el que se desarrollan.

En ese sentido se considera importante considerar a la infancia como una construcción social (Hernández, 2010) en la que las relaciones que se establecen con otros y consigo mismo «contribuyen a dar sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y con su capacidad de acción (*agency*)» (Hernández, 2010:29).

En esa medida los modos de entender lo pedagógico no se reduce al ámbito escolar sino que acoge al ámbito cultural²¹.

En consonancia con las líneas anteriores se comparten comprensiones sobre lo pedagógico que desde el ámbito cultural pueden resultar relevantes para reconocer su lugar en las dinámicas del campo artístico y cultural, y generar diálogos con las prácticas presentes en la institucionalidad educativa.

Lo pedagógico puede concebirse como interpelación permanente de los propios prejuicios que se da cuando acontece el encuentro con el otro, el encuentro como potencia para el desarrollo de las propias capacidades o de capacidades conjun-

²¹ Esta distinción se reseña con mayor precisión en Hernández (2010: 30), cuando señala la denominación de «pedagogía cultural» (Giroux, reseñada por Steinberg y Kincheloe, 2000) como «la que tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y las manifestaciones de la cultura popular con la que niños, niñas y jóvenes se relacionan fuera de la Escuela, y que tienen un importante papel en la constitución de sus subjetividades» y la «pedagogía escolar» entendida como «lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa».

tas que anteriormente no me he percatado de que existían.

La potencia de este encuentro pasa por enunciar los discursos que ya hemos naturalizado e incorporado; pero, más que reafirmarlos —lugar en el que nos quedamos cómodos—, la potencia se encontraría en la activación del desacuerdo como estrategia para sobreponerse a los propios límites, a lo ya conocido.

En esa medida la construcción de lo pedagógico contempla una redefinición constante respecto a una práctica, a una pregunta común. Lo pedagógico atraviesa la existencia misma y la condición humana de quienes decidimos asumir asuntos vitales. No se vincula únicamente al ámbito académico tradicional, ni a las clases que se desarrollan de manera convencional, se cimenta en la reflexión cuidadosa de un hacer sea cual sea la naturaleza de este.

La actitud reflexiva requiere unos tiempos, una conciencia de ritmos singulares, una lectura de contextos, un diálogo permanente entre lo particular y lo general. En últimas, redundando en una mirada y en un accionar afectivo que se establece entre los sujetos, susceptible de convertirse en conocimiento o que mínimamente activará gestos de conciencia.

Por tanto, se invitaría a asumir lo pedagógico en relación al arte, no desde modelos ya establecidos que interpretan, diseñan y ajustan estructuras a la vida, pues esta se definiría de antemano, sino que por el contrario lo pedagógico se configura desde la crítica al modelo existente. Lo anterior implica por un lado desmontar las coreografías preestablecidas para enseñar y aprender, y por otro lado reconocer que buena parte de los modelos propios ya están incorporados desde tradiciones en las cuales no hemos reparado lo suficiente.

Lo pedagógico se concibe entonces desde la posibilidad de generar un posicionamiento móvil, activo, plural, en el que pensar y hacer, teoría y práctica, no se disocian, y se reconoce a *la acción*

como un modo de pensar y al pensamiento como un modo de hacer.

En este punto se dialoga con Hernández (2011:14), quien sitúa la relación pedagógica, como una conversación cultural, y esta «sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido».

Por tanto se vislumbran pedagogías emergentes que ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, para reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para nombrar saberes y no saberes que están incorporados y que requieren desvelarse en compañía con otros que tienen la misma voluntad.

Aunque por lo general las referencias hacia lo pedagógico resultan ser esquematizadas, demasiado estructuradas y donde pareciera que no hubiera lugar para el deseo, la pulsión, el azar y los demás elementos propios del acto creativo, existen perspectivas que proponen diálogos entre las prácticas artísticas, estéticas y educativas. Sin ser reduccionista, las líneas que siguen elaboradas por Farina (2006) dan cuenta de ello: «La atención a las prácticas estéticas podría ayudar a la pedagogía a problematizar y cuidar de lo que nos desestabiliza actualmente, no para estabilizarlo o reconducirlo, sino para experimentar con la producción de nuevas imágenes y discursos en la formación del sujeto» (Farina, 2006:12).

La discusión sobre el significado de lo pedagógico en artes, o ¿cuál es el componente pedagógico de las artes?, es una constante en diversos procesos educativos transitados. En este punto vale la pena revisar si las acciones formativas que se realizan en ámbitos artísticos, culturales, educativos y familiares para la primera infancia trascienden la mera información y actualización temporal de técnicas, y con-

templán como parte de su desarrollo una actitud pedagógica entre quienes participan del mismo.

En palabras de Skliar: «[...] tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas pueda depender también de ese acto sincero y honesto que consiste en acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas [que son] del otro [...] nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros» (Larrosa, J.; Skliar, C., 2011: 153).

ARTE E INFANCIA DESDE LO INSTITUCIONAL: RELACIONES CON EL ÁMBITO DE LA POLÍTICA PÚBLICA

Necesitamos relacionar las instituciones culturales y artísticas con las escuelas [y otros escenarios educativos]; que los niños que hoy carecen de vida cultural y artística en sus comunidades tengan dicha posibilidad [...] El reto mayor es comprender que mientras la escuela y la educación no formal no articulen el aprender ser (autorreconocimiento) y el aprender a hacer (crear), difícilmente los otros conocimientos pueden dar autonomía y deseos de construir.

JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I., PIMENTEL, L. (2010)

Cuando se realizan prácticas de educación inicial, llama la atención cómo dichos espacios concentran sus esfuerzos, casi exclusivamente, en garantizar las necesidades básicas de alimentación y protección. Se percibe en estos ámbitos, también, una gran preocupación por la presencia de conductas de agresividad y de violencia, y, en consecuencia, muchos de los esfuerzos se dirigen hacia el cumplimiento de metas relacionadas con el logro de comportamientos más adecuados.

Frente a la problemática anterior surgen varios interrogantes relacionados tanto con las concepcio-

nes de infancia que manejan las instituciones, las universidades, los docentes y los practicantes, como frente a las diferentes maneras en las que proponemos y acompañamos las interacciones entre niños y niñas, sus contextos, su historia y, por supuesto, su propia sensibilidad.

Llama la atención por qué no se evidencian como necesidades básicas aspectos como: fortalecer las posibilidades expresivas, tener acceso a espacios culturales, estar en posibilidad de posicionarse desde su pertenencia social y cultural, oponer la diversidad a la estandarización; en suma entrar en contacto con mecanismos que posibiliten a los pequeños el ser más críticos, ampliar sus posibilidades de deleite y, finalmente, construir espacios en donde se puedan reconocer y respetar las diferencias y manifestarse desde sus particulares formas de ser.

Lo señalado anteriormente es uno de los aspectos centrales donde se sitúa la participación del sector Cultura, Recreación y Deporte.

En nuestro contexto, la relación que se teje entre los espacios de bienestar y protección para la primera infancia y los circuitos culturales y de circulación de las producciones artísticas está en proceso de consolidación. Lo anterior se debe a diferentes circunstancias, entre otras: ausencia de personas formadas en artes en dichos espacios de protección y bienestar, poca relación entre las instituciones culturales y los jardines e instituciones, necesidad de generar proyectos y programas que aborden temáticas relacionadas con el arte y la vida cotidiana en primera infancia. En consecuencia, resulta importante apoyar los procesos mediante los cuales niños, niñas, dinámicas del arte e instituciones culturales entran en contacto de manera que podamos evidenciar cómo esta relación contribuye al desarrollo de la sensibilidad, al fomento de los lenguajes expresivos y a la consolidación de los procesos comunicativos, de circulación y de formación de públicos críticos.

Las dinámicas de las prácticas artísticas han llevado a los artistas a explorar estrategias diversas en relación con diferentes procesos, enfoques y métodos de trabajo. En este sentido, es importante dialogar con el proceso creativo del artista y con los elementos de contexto que este ha tenido en cuenta a la hora de realizar sus producciones, con el objeto de provocar asociaciones entre la cotidianidad del artista y del agente educativo.

Tal como lo señala Fujimoto: «La realidad reclama reorientar la educación con una visión más participativa, contextualizada, diversificada con aprendizajes relevantes, integrales e integrados. [Esta] demanda ofrecer oportunidades de aprendizaje y comportamiento social que formen la ciudadanía, que construyan competencias de comunicación, de creatividad, de pensamiento crítico, de liderazgo, con interrelaciones, con ambientes de afecto que produzcan seguridad en los niños. Es, por tanto, una invitación a interactuar con la realidad y generar una actitud abierta a los cambios» (2010:107).

Dicho lo anterior, se esperaría que la configuración de una política pública sobre primera infancia desde el sector Cultural, Recreativo y Deportivo procure:

- Ampliar el reconocimiento de las dinámicas para primera infancia en relación con los modos de hacer arte dentro de la perspectiva de desarrollo integral.
- Generar espacios de diálogo y acción entre artistas, familias y cuidadores que favorezcan procesos de reflexión y creación en torno a las prácticas artísticas y culturales con niños y niñas de la primera infancia.
- Reconocer los *habitus*²² y prácticas culturales tanto de los formadores y cuidadores como de los niños y sus familias, con el objeto de propiciar estrategias de apropiación de las acciones adelantadas

²² Se utiliza este término aludiendo a Bourdieu (1991: 123): «El cuerpo cree en lo que juega: llora si mima la tristeza. No representa lo que juega, no memoriza el pasado, él actúa el pasado, así anulado en cuanto tal, lo revive. Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee como un saber que se domina. Es lo que se es».

en las familias y comunidades participantes del Programa.

- Desarrollar metodologías de trabajo basadas en distintas concepciones de infancia, contemplando las *dimensiones de desarrollo infantil* en diálogo con aquellas que la conciben como período de *existencia*²³, y en las que la percepción, la cognición, la expresión, la creación y los procesos de socialización, propios del desarrollo humano, proporcionen experiencias a niñas, niños, familias y cuidadores desde las producciones artísticas y culturales, locales y universales.

En este sentido se plantean cuatro principios pedagógicos:

- Construcción de relaciones dialógicas entre saberes individuales y colectivos.
- Priorización del trabajo grupal desde la sensibilización, creación y reflexión para potenciar el desarrollo integral.
- Reconocimiento de la cotidianidad para el aprovechamiento de situaciones coyunturales.
- Estructuración de redes colaborativas en las que quienes participan son agentes de transformación.

23 Esta concepción de la infancia como período de *existencia* se señala a continuación: «Los marcos normativos y los avances científicos sobre el desarrollo humano y las concepciones de primera infancia, especialmente las que la conciben más como un período de existencia que de transformaciones, nos abren las puertas a la consideración de los niños y las niñas, desde su nacimiento, como ciudadanas y ciudadanos y como interlocutores válidos y legítimos. (p. 7)»; y se desarrolla en extenso en: Castañeda, E. y Estrada, M.V. (s.f.). *Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia (Documento base para la discusión)*.



EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN "LAB" INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA PRIMERA INFANCIA, LOCALIDAD SAN CRISTOBAL. FOTO: CLAUDIA PALACIO. IDARTES.

Modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte en la atención a la primera infancia

Presentación

El sector Cultura, Recreación y Deporte ha estado estructurando un modelo de intervención para atender, a los niños y las niñas de la primera infancia entre los 0 y los 6 años, priorizando su mirada en los menores de 3 años, en el marco del programa prioritario e intersectorial Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia - Ser Feliz, Creciendo Feliz.

La meta del programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia es atender integralmente a 270.000 niños y niñas menores de seis años, de ellos especialmente los 202.000 niños y niñas de 0 a 2 años y 11 meses, con su familia o cuidadores en el ámbito familiar. Para el 2011, solo el 6 por ciento de la población infantil de 0 a 2 años y 11 meses era atendida en el Distrito; el 71 por ciento de las familias no quiere llevar a sus hijos a un jardín, ya sea privado, público, Distrital o nacional (Documento Técnico Mesa Intersectorial de Primera Infancia Distrital, 2012).

Como se manifiesta en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, en el programa sobre el ejercicio de las libertades culturales y deportivas, el arte, la cultura, la recreación y la actividad física se entienden como constitutivos del desarrollo humano y del conocimiento. Por ello, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte —SCRD—, junto con su entidad adscrita, el Instituto Distrital de las Artes —IDARTES—, inicia su intervención en el año 2013 teniendo como objetivo reconocer y garantizar de manera diferencial los derechos y libertades culturales, artísticas, recreativas y de actividad física de los niños y niñas de la primera infancia. Para su cumplimiento, estas dos entidades asumen el reto de construir una propuesta formativa, a través de componentes estructurantes que generen marcos teóricos y metodológicos para la implementación de líneas de acción en el sector.

La ruta descrita en los capítulos anteriores permite comprender los complejos debates que desembocaron en los insumos base que dan origen a la formulación de los proyectos de inversión 926, «Libertades y derechos culturales y deportivos para la primera infancia y la familia» —SCRD—, y 914, «Promoción de la creación y la apropiación artística en niños y niñas en primera infancia» —IDARTES—. Por otra parte, la experiencia de su implementación durante el año 2013 ha contribuido a afinar cada vez más la propuesta de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte para la atención de la primera infancia. A continuación se presenta el enfoque, la población y las modalidades de atención que soportan este modelo de intervención y una descripción de los componentes que se trabajan desde el sector Cultura, Recreación y Deporte para garantizar una atención de calidad desde las artes a los niños y niñas de cero a seis años de Bogotá.

Enfoque

El modelo del sector Cultura, Recreación y Deporte se inscribe en las premisas que orientan las acciones, en el marco del programa estratégico de la Bogotá Humana Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia - *Ser Feliz, Creciendo Feliz*, concebidas como las consignas que el Estado y la ciudadanía establecen en pro del bienestar de niños y niñas de la primera infancia. Por ello se tienen en cuenta los conceptos de atención integral, enfoque diferencial y participación, entendiendo que estos hacen parte de los enfoques de Derechos y Desarrollo Humano²⁴.

El enfoque de atención integral está enmarcado en el enfoque de derechos y desarrollo humano desde donde se reconoce a los niños y las niñas de primera infancia como *sujetos de derechos* con características, intereses, potencialidades, demandas, necesidades y contextos propios y familiares, lo que invita a ampliar la mirada hacia los niños y las niñas a partir de su reconocimiento como seres integrales, sujetos activos, titulares de derechos y co-creadores de su propio desarrollo, desde el respeto y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social.

El programa prioriza y fortalece una atención orientada por el respeto inaplazable e innegociable de estas premisas, buscando que una lectura confiable y cercana a las realidades y condiciones de los niños y las niñas y de su entorno familiar lleve a dar respuestas eficientes y oportunas a las más apremiantes necesidades humanas.

El «enfoque diferencial» se refiere al reconocimiento y la valoración de las diversas formas y expresiones que tiene el ser humano asociadas a situaciones o condiciones de vida. Es claro que al interior de los grupos humanos, independientemente de que compartan características comunes como la edad, existen diferencias que representan una posi-

24 Documento Técnico Mesa Intersectorial de Primera Infancia Distrital, 2012.

bilidad infinita de establecer las relaciones en el proceso de constituirse como sujetos, así como existen otras que reflejan situaciones claras de inequidad e injusticia. En cualquiera de los dos casos, dichas diversidades exigen ser debidamente identificadas y reconocidas con el fin de que, en cumplimiento de sus derechos y promoción de sus objetivos de desarrollo, se logren aprovechar y expresar de manera plena las potencialidades y capacidades de cada persona o resolver, de acuerdo con las características singulares existentes, la situación o condición de desigualdad.

La participación es asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, no solo del derecho a la «protección y la atención de sus necesidades por parte de la sociedad, sino que cuenta también con derechos civiles y políticos, que restituyen para ellos y ellas libertades básicas específicas que promueven su calidad de vida en la niñez. Con esto se da un mayor reconocimiento de los niños y las niñas como ciudadanos y como sujetos, lo que de alguna manera se traduce en la posibilidad de una mayor participación social de la infancia» (Documento Técnico Mesa Intersectorial de Primera Infancia Distrital, 2012). El programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia ha de contemplar en todas sus acciones la participación de los niños y las niñas y sus familias y/o cuidadores como parte activa de las propuestas y de la ejecución de estas; son ellos actores dialógicos con las propuestas y con ellos se han de construir e implementar los entornos de desarrollo infantil en la ciudad, en actitud corresponsable por la garantía de los derechos.

REFERENTES CONCEPTUALES

Se exponen en este apartado algunos referentes conceptuales fundamentales que sustentan el desarrollo del modelo de intervención para la pri-

mera infancia del sector Cultura, Recreación y Deporte.

El primero se refiere al concepto de cultura. La Ley de Cultura (397 de 1997) propone una definición que el Distrito retoma en el artículo 90 del Acuerdo 257 de 2006:

Se entenderá la cultura como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan el conglomerado humano que habita en el Distrito Capital y a sus distintos sectores y comunidades y que engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y bajo el reconocimiento de que la cultura es por su propia naturaleza, dinámica y cambiante.

El documento de las políticas culturales 2004-2016 realiza una lectura crítica de esta definición a partir de la noción de «campo cultural», propuesta por el teórico francés Pierre Bourdieu, en donde se entiende por cultura en Bogotá un «territorio de conflicto social donde tienen lugar disputas por la producción y acumulación de capital cultural entre los distintos sectores sociales. [...] De esta manera, el arte y la cultura como campo se constituyen a partir del conflicto entre sus propios enunciados: hoy se tiene claro que los enunciados son posiciones desde donde distintos sectores y movimientos sociales luchan para alcanzar ideales de autorrepresentación, democracia cultural, democracia política y un proyecto de orden social» (Bourdieu, 1994: 37).

Por otra parte, desde el Plan Decenal de Cultura en Bogotá 2012-2021, la definición de cultura como «campo cultural» se amplía a tres subcampos, para dar respuesta a las nuevas realidades culturales del Distrito Capital:

i) *Las prácticas culturales*: acciones que movilizan saberes, valores, imaginarios, hábitos y actitudes de carácter colectivo en el espacio público, que construyen comunidad, significado identitario y contenido simbólico compartido. Se trata de ejercicios de ciudadanía cuyos ejes son la identidad cultural, el reconocimiento y el despliegue de la alteridad en condiciones de inclusión, equidad y democracia, como parte integrante y transformadora de un territorio cultural predominantemente urbano, caracterizado por dinámicas culturales homogeneizantes en el marco de una sociedad globalizada.

ii) *Las artes*: un modo de ser del pensamiento creador que se materializa en prácticas que involucran diversos lenguajes y materias expresivas. Dicho pensamiento se estructura tanto en las propias disciplinas artísticas, como en relaciones interdisciplinarias; en la incursión de las artes en otros campos del saber; en su interacción con nuevos soportes tecnológicos, o por la propia configuración cultural de una ciudad en la cual surgen nuevas formas sociales, de ciudadanía, redes de activismo, etc. En este subcampo se habla de prácticas artísticas y de áreas artísticas disciplinares (danza, literatura, teatro, artes plásticas y visuales, arte dramático y artes audiovisuales y de prácticas).

iii) *El patrimonio cultural*: conjunto de símbolos exponentes no solo de la historia de la ciudad, sino de la voluntad de los individuos, orientada a afirmar identidades y a construir vínculos con el territorio y las personas que lo habitan, reconociendo la heterogeneidad y el dinamismo que le son propios. Tiene dos grandes áreas: patrimonio material (bienes inmuebles y bienes muebles) y patrimonio inmaterial (prácticas, usos, espacios y conocimientos y, en general, todo aquello que las comunidades y grupos consideran importantes para su identidad y preservación como colectividad).

Sin embargo, es preciso evitar la constitución de fronteras rígidas entre los subcampos, puesto que todo se desarrolla en el mismo terreno de lo

simbólico, lo lúdico, lo formativo y lo creativo, además de responder a postulados comunes en torno a los derechos culturales, la cultura en relación al desarrollo humano y la ciudadanía cultural; es decir, son muchas las convergencias de estos subcampos en el contexto de la ciudad de Bogotá, vista esta como un territorio multicultural²⁵.

Por otra parte, está la definición de la primera infancia como la etapa que va desde la gestación hasta los cinco años. Este ciclo de vida es crucial y determinante, ya que durante estos años se establecen las bases de desarrollo neuronal, físico, del pensamiento y el lenguaje, del sujeto social e individual, entre otros. Sin embargo, muchos niños y niñas de Bogotá, a raíz de la desigualdad social, no han contado con oportunidades para su atención integral y el goce efectivo de sus derechos, por lo que se aumentan las brechas sociales, económicas, biológicas y culturales, dejando importantes consecuencias en su desarrollo. Esta deuda social requiere hacerse consciente para superarse en términos de garantía de derechos impostergables de cultura, protección, nutrición, salud y educación inicial. De esta manera el sector Cultura a través de su modelo de intervención se propone potenciar el desarrollo infantil desde el propio campo de las artes y la actividad física al posibilitar la apropiación de experiencias artísticas y de goce y disfrute que transitan por modos de comprensión del mundo que proporciona la cultura a esta población.

Con el liderazgo de la Secretaría de Integración Social, este programa intersectorial se traduce a cuatro proyectos prioritarios en los que participan los cuatro sectores: Creciendo saludables, Corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el de-

²⁵ Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte-Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio. Plan Decenal de Cultura de Bogotá 2012-2021 (Bogotá, noviembre de 2011).

sarrollo integral de los niños y las niñas, Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia y Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia.

En los escenarios de diálogo intersectorial se han acordado los siguientes componentes de trabajo: Modelo de atención a primera infancia, Gestión, participación e implementación del modelo, Sistemas de información para el monitoreo niño a niño, Sistema de valoración del desarrollo de la primera infancia, Enfoque diferencial, Formación, Movilización social, comunicación y participación, Cooperación y alianzas. Con todos ellos se responde al reto de la integralidad en la atención a la primera infancia.

MODALIDADES DE ATENCIÓN

Algunas entidades del Distrito Capital han avanzado en la configuración y el desarrollo de dos modalidades para atender la población de la primera infancia, denominadas ámbito familiar y ámbito institucional. La primera existe desde hace un quinquenio y viene construyéndose desde el análisis y la reflexión sobre su práctica —no hay estándares técnicos—. Esta modalidad la ofrece la Secretaría de Integración Social; la segunda modalidad de atención tiene su origen en los años cuarenta y se ha venido consolidando a través diferentes desarrollos técnicos desde las secretarías de Integración Social y de Educación.

ÁMBITO FAMILIAR

La atención integral a la primera infancia se encamina no solo al niño o a la niña que empieza su ciclo vital, sino a todo su entorno familiar que determina su crianza y sus condiciones de desarrollo. En este punto es fundamental reconocer la diversidad que existe hoy alrededor de la configuración de familias. Igualmente es importante generar acciones con la ciudadanía en general para que Bogotá sea

una ciudad que ama y cuida a sus niñas y a sus niños. La Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, a través del modelo de intervención, diseña estrategias de aproximación desde las artes, la cultura y la actividad física para niños, niñas, madres, padres y cuidadores, fortaleciendo así la vida en familia y el acceso y disfrute de las artes.

ÁMBITO INSTITUCIONAL

El período de transición de la casa al sistema escolar, demanda de padres y cuidadores miradas atentas para que las construcciones sociales, culturales y simbólicas de los niños y sus familias no se desdibujen sino que se potencien en medio de las estructuras y modos de conocer que se ofrecen en las instituciones educativas. Fortalecer las construcciones ya elaboradas en el ámbito familiar es el desafío de la institucionalidad educativa que acoge al infante para continuar en su proceso formativo y de transformación. En ese sentido el reto que se propone la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte es de orden intersectorial, puesto que las prácticas artísticas, culturales, recreativas y deportivas, requieren ser construidas de manera conjunta con las prácticas propias de la institucionalidad educativa. A la vez que se reclama un lugar propio, también se necesita construir uno conjunto.

Por otra parte, en Bogotá, hay un buen porcentaje de comunidades que habitan en la ruralidad. Allí sus prácticas culturales, ritmos y rituales adoptan matices que requieren una temporalidad que invita a detenerse para comprender las prácticas culturales de crianza y proponer acciones pertinentes a las maneras en que el desarrollo infantil allí se hace manifiesto. Reconocer las prácticas culturales y artísticas, las tradiciones y su relación con lo urbano, más el imaginario que hay alrededor de la dualidad urbe/ruralidad, es el desafío que el sector Cultura, Recreación y Deporte asume para la atención de

niños, niñas, familias y cuidadores en territorios rurales.

Es así como la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y su entidad adscrita IDARTES se proponen contribuir con una atención de calidad en los ámbitos establecidos y consolidar estrategias de trabajo en cada una de ellas desde las artes. Del mismo modo dirigen su mirada también a explorar la intervención desde las artes en otros contextos como el referido a la ruralidad.

Por otra parte, en el programa intersectorial se apuesta a la definición de una estrategia de movilización social y divulgación que invite a la apropiación de los elementos que constituyen la atención integral a la primera infancia en las diferentes localidades de la ciudad, teniendo como premisa que la atención integral a la primera infancia es responsabilidad de todos. Existen campañas intersectoriales que apuntan a esta consciencia ciudadana sobre los niños de cero a seis años, pero también son necesarias acciones que pongan en evidencia el rol de las artes, la cultura, el deporte y el patrimonio en esos procesos. La apuesta de la movilización social del sector Cultura, Recreación y Deporte se dirige a la generación de canales de comunicación, sensibilización hacia el rol de las artes en el desarrollo infantil y a la conformación de redes de actores locales para hacer llegar los mensajes a todos los hogares de la ciudad y despertar un sentido de corresponsabilidad.

Otro aspecto importante es el relacionado con los Sistemas de Información que giran en torno a la atención integral a la primera infancia, dado que no hay instrumentos ágiles y adecuados para la recolección de la información en las diferentes modalidades, que permitan tener información uno a uno de cada niño y niña cubiertos o atendidos integralmente y, en consecuencia, hacer un seguimiento a esta atención. La buena información permite monitorear y coordinar acciones entre los diferentes sectores y así garantizar y promover el buen desarrollo infantil.

Si bien Bogotá cuenta con el Sistema de Monitoreo de la Calidad de Vida de Niños y Niñas y Adolescentes, se hace necesario formular indicadores de impacto que permitan realizar, de manera confiable, el seguimiento y la evaluación de la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Distrito en lo que respecta a la primera infancia. Estos indicadores deben nutrir, además, los ya establecidos por la Procuraduría General de la Nación, dando cuenta del territorio, las características poblacionales y la etapa del ciclo vital, en el caso particular para la primera infancia. El reto es consolidar y fortalecer el sistema de información del sector Cultura para la atención de la primera infancia en articulación con los desarrollos intersectoriales.

ESTRUCTURA DEL MODELO DEL SECTOR CULTURA PARA LA ATENCIÓN

La Secretaría de Cultura Recreación y Deporte no realiza intervención directa con los niños y las niñas de la primera infancia, pero los beneficia junto con sus padres y cuidadores, a través del desarrollo de acciones transversales de formación de formadores, generación de contenidos y el seguimiento y evaluación para la atención de la primera infancia del proyecto «Libertades y derechos culturales y deportivos para la primera infancia y la familia», ya que propende por la generación de una política de Formación para fortalecer a los agentes artísticos culturales, artistas comunitarios que actúan en diversos campos, generando pautas que le sean propias al sector cultural.

En consonancia con lo anterior fortalece y consolida la cualificación de profesionales, agentes artísticos, culturales y comunitarios, integra saberes, genera contenidos pertinentes para la atención de la primera infancia, fortaleciendo un modelo que propicia experiencias desde el arte y la cultura que permitan el reconocimiento y desarrollo de las capacidades estéticas, con base en las singularidades de



ESTRUCTURA DEL MODELO DE INTERVENCIÓN DEL SECTOR CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA.

niños y niñas, así como las de sus familiares, adultos cuidadores, comunidades, contextos y territorios. Del mismo modo, alimenta el modelo del sector Cultura y su implementación con la experiencia y los aportes conceptuales y metodológicos de los sectores de integración social, salud y educación que participan junto con el sector Cultura, Recreación y Deporte en el programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

Componentes del modelo

DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO, GESTIÓN Y POLÍTICA SECTORIAL

La planeación, la ejecución y el seguimiento del proyecto sectorial requieren una permanente interlocución y coordinación con las entidades del sector Cultura, Recreación y Deporte y con las correspondientes a otros sectores participantes en los proyec-

tos, así como la conformación de diversas instancias y comités.

La SCRCD, como cabeza del sector, tiene la responsabilidad de orientar las acciones de las entidades adscritas, apoyar la gestión interinstitucional con otros sectores y coordinar el desarrollo de los componentes transversales correspondientes a investigación, formación de formadores, desarrollo de contenidos y seguimiento y evaluación. Los procesos de formación de niños y niñas y los procesos transversales que los acompañan requieren una articulación con otros procesos misionales de la SCRCD caracterizados en el Sistema Integrado de Gestión de Calidad como los referidos a Fomento, Comunicaciones y Seguimiento y Evaluación y con otros que aún no se han desarrollado explícitamente en el SIG como el de Investigación.

Igualmente, se hace necesario concretar en acciones puntuales la articulación intersectorial para unificar criterios de atención para los niños y las niñas de la primera infancia, para que la oferta Distrital responda integralmente. Cada sector del Distrito cuenta con una capacidad instalada así como con una especialidad misional que permite que la atención no esté a cargo de una sola entidad, sino que sea ofrecida por el colectivo Distrital, aminorando esfuerzos individuales y proyectando mejores acciones en bienestar de los niños y las niñas.

La atención a la primera infancia ha demandado del sector un esfuerzo para identificar o proponer el sentido y la forma de trabajar en la garantía de los derechos culturales y deportivos de la primera infancia y sus familias; esto se refleja en una permanente búsqueda de experiencias y de conceptualizaciones tanto nacionales como internacionales alrededor del tema. Corresponde a la SCRCD orientar el proceso que desarrolla la entidad adscrita IDARTES y fortalecerlo con procesos de formación de formadores, los resultados de investigaciones, el desarrollo de contenidos y el seguimiento y la evaluación de la intervención sectorial.

FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Por proponerse el trabajo de atención a niños y niñas de la primera infancia desde el arte y la cultura en un marco de derechos e inclusión, un proceso nuevo en el sector, se requiere la sensibilización y formación de los agentes culturales y comunitarios y de los funcionarios de las entidades del sector, tanto en los lineamientos pedagógicos generales del programa integral, como de los desarrollos conceptuales y técnicos que se vayan generando con la ejecución de las intervenciones sectoriales e intersectoriales. Esto implica posibilitar espacios académicos donde se puedan socializar experiencias, reflexionar sobre las competencias y logros del sector frente a la atención de la primera infancia, revisar la aplicación de los lineamientos pedagógicos y curriculares de la educación inicial y la actualización en políticas, lineamientos, rutas, guías y estrategias sectoriales e intersectoriales.

La Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, desde este componente, propicia espacios para la reflexión, el diálogo, el análisis y la discusión para artistas comunitarios, en diversas modalidades de formación: formal, no formal e informal, con la pretensión de ampliar y fortalecer la diversidad de miradas y acercamientos a la primera infancia desde las diferentes disciplinas y saberes que han construido conocimiento alrededor del desarrollo infantil y de su fortalecimiento, para la construcción de unas pautas y lineamientos propios del sector Cultura.

En primer lugar, se organiza la profesionalización de artistas en ejercicio, en el marco del proyecto Colombia Creativa del Ministerio de Cultura, que busca el reconocimiento del estatus profesional de los agentes del sector artístico y cultural, en procura de dignificar la profesión artística y el desarrollo productivo de su actividad²⁶. Esta apuesta se concreta

²⁶ Se puede consultar el proyecto Colombia Creativa del

a través de convenios con universidades, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, que contribuye con su experticia y su vocación pedagógica a la formación profesional de artistas comunitarios del proyecto de primera infancia del sector Cultura Recreación y Deporte, en alguna de sus tres licenciaturas: artes escénicas, música y artes visuales, que ofrece la Facultad de Bellas Artes.

Del mismo modo, el establecimiento de alianzas con instituciones de educación superior posibilita la cualificación de los artistas formadores en la modalidad de educación no formal, a través del desarrollo de seminarios talleres en el conocimiento de los lineamientos pedagógicos y curriculares de la educación inicial y de sus pilares: literatura, juego, arte y exploración del medio, en los procesos de desarrollo infantil y en la didáctica de las artes para el trabajo con niños y niñas de la primera infancia, especialmente menores de tres años que se atienden en ámbito familiar.

Otra de las estrategias consideradas en este componente se centra en la inducción a los artistas comunitarios, concebida como espacio de formación de los Tejedores de vida que desarrollan las experiencias artísticas en territorio. Esta estrategia de inducción/apropiación/transformación intenta construir conocimiento a partir del diálogo con expertos y los saberes que emergen de la experiencia directa de trabajo con los niños de la primera infancia. Dicho proceso requiere del acompañamiento y la sistematización de la experiencia, pues se trata de construir un modelo de formación desde las bases y el territorio que atienda los intereses puntales de la población infantil en las distintas localidades de la ciudad.

Finalmente, dentro de este componente también se considera la organización y realización de encuentros académicos para la participación de

los artistas formadores del proyecto, la reflexión de expertos nacionales e internacionales en torno a la primera infancia, la creación, la cultura, el arte, la recreación y la actividad física como constitutivos del desarrollo humano y el conocimiento. Son objeto de reflexión en estos encuentros el diálogo sobre metodologías propias del arte y la cultura para la atención a niños y niñas de primera infancia en los distintos ámbitos —familiar, institucional, ruralidad, entre otros— y desde la práctica, la socialización de experiencias y el análisis del sector, de modo que puedan proporcionar herramientas, orientar e integrar los saberes relacionados con la atención que realizan los diferentes sectores corresponsables del Programa, y como aporte a la construcción de intersectorialidad e integralidad del mismo.

A estos procesos los acompañan estrategias editoriales como los cuadernos *Pensar en la Formación*, serie que, entre otros, reúne los aprendizajes de dichos encuentros en un espacio de reflexión y de intercambio entre personas que trabajan con la primera infancia a nivel Distrital, nacional e internacional.

GENERACIÓN DE CONTENIDOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Los contenidos que se requieren para soportar el diseño, ajuste y desarrollo del proceso de atención a la primera infancia desde el sector Cultura, Recreación y Deporte tienen que ver tanto con elementos conceptuales sobre el desarrollo infantil de los primeros años, el papel del arte y la cultura en su desarrollo integral, la articulación con programas y proyectos de otros sectores, las apuestas como programa intersectorial que apunta al desarrollo integral de la primera infancia, como con el desarrollo novedoso de contenidos desde el arte y la cultura elaborados específicamente para el trabajo con niños y niñas de cero a seis años de edad, sus padres y cuidadores.

La estrategia se desarrolla mediante convocatorias de estímulos: a través de becas de creación e investigación dirigidas a investigadores, agrupaciones y/o colectivos, agentes culturales y deportivos idóneos que busquen promover la generación de conocimiento y su aplicación en el aporte de los campos del sector a la atención a la primera infancia. Es también una invitación a los artistas y agentes culturales a explorar la formación de los niños y las niñas de la primera infancia en relación con su adulto cuidador desde su quehacer y la reflexión artística. Dada esta apuesta por las experiencias creativas como aspecto inherente al crecimiento de niños y niñas en esta etapa, las propuestas deben generar obras que ofrezcan nuevas miradas del arte y la creatividad en la cotidianidad de la familia.

Se ha considerado también disponer de un espacio virtual, en donde los niños y las niñas, las familias y los cuidadores puedan acceder a juegos, animaciones, repertorios musicales, y distintos contenidos relacionados directamente con la primera infancia.

Así mismo, la promoción de procesos investigativos sobre la relación entre el arte, la formación, los pilares de la primera infancia, los contextos locales y las comunidades de la ciudad.

Este componente de generación de contenidos incluye un conjunto de estrategias artísticas y pedagógicas intersectoriales para la primera infancia, cobijadas por los componentes transversales de formación, investigación y sistematización, que invitan a la participación y el acompañamiento en el desarrollo de actividades y laboratorios interdisciplinarios para la generación de experiencias artísticas en el conjunto familiar y ciudadano.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

El seguimiento de la atención de los niños y las niñas de la primera infancia desde el sector Cultura, Recreación y Deporte comprende todas las acciones relacionadas con la sistematización, el monitoreo, la evaluación y el seguimiento de los avances teóricos, conceptuales, metodológicos, didácticos e institucionales en el desarrollo de los proyectos inscritos en el programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

Es indispensable la sistematización participativa de experiencias y su socialización con los agentes del sector pues el objetivo es potenciar, estructurar, nutrir y retroalimentar la atención directa en curso, además de aportar a la construcción y actualización de los lineamientos propios del sector, a las orientaciones para el uso de los contenidos generados, las estrategias de comunicación y movilización social y los procesos de formación o actualización de formadores del sector y de los demás sectores participantes en la atención integral.

Este componente también comprende el desarrollo de las herramientas del sistema de información pertinentes para la captura, la organización y el análisis de información institucional que asegure el registro de la atención del sector a niños y niñas de la primera infancia y su articulación con los sistemas de información de los sectores Salud, Educación e Integración Social.

Se propone, entonces, realizar el seguimiento de las intervenciones que se suscriban para el diseño y fortalecimiento del modelo y de las acciones del sector en la atención a la primera infancia.

Por último, se encuentra la evaluación comprendida como un proceso continuo que desde miradas internas y externas proporciona elementos para el ajuste y el mejoramiento del modelo de intervención del sector en la atención de la primera infancia y su aporte al cumplimiento de las metas propuestas en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana.

EXPLORACIÓN Y APROPIACIÓN DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN LA PRIMERA INFANCIA

Esta atención directa y continua para la apropiación de experiencias artísticas se brinda mediante equipos itinerantes integrados por una dupla de artistas comunitarios que forman parte del equipo intersectorial de ámbito familiar del Programa Distrital. La atención intersectorial en ámbito familiar se realiza según un modelo que plantea acciones articuladas de la Secretaría de Integración Social, la Secretaría de Salud y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

IDARTES ofrece experiencias artísticas a niños y niñas de cero a cinco años, desde cuatro estrategias que garantizan la presencia del arte en su vida cotidiana:

- Encuentros grupales en ámbito familiar, institucional y/o ruralidad. Espacios adecuados para la primera infancia y la familia.
- Circulación de obras artísticas para la primera infancia y la familia.
- Creación de contenidos virtuales y físicos para la primera infancia y la familia.

La metodología está basada en propiciar *experiencias artísticas* que promuevan la apreciación, el disfrute, la apropiación y la creación del arte como derecho humano esencial para el desarrollo integral de la primera infancia.

Las experiencias artísticas para la primera infancia son encuentros concebidos para que los niños y las niñas vivan, conozcan y disfruten las posibilidades estéticas que el arte ofrece, compartiendo con sus familiares, cuidadores, maestros y maestras, a través de juegos, sonidos, colores, reflejos, transparencias, objetos, cuentos, canciones, gestos, danzas, materias, imágenes, videos, lecturas dramatizadas y títeres, entre muchas posibilidades.

Gracias a estos encuentros se propicia la presencia del arte como acontecimiento significativo y cotidiano en el niño, es decir, el arte se hace parte de la vida, del crecimiento y del desarrollo de las niñas y los niños de nuestra ciudad.

Las experiencias artísticas permiten otras formas de conocer el mundo, de conocer a los otros y a nosotros mismos, ampliando y renovando las formas de expresarnos y comunicarnos.

ENCUENTROS GRUPALES EN ÁMBITO FAMILIAR, INSTITUCIONAL Y/O RURALIDAD

Este modelo plantea cuatro encuentros grupales mensuales, para máximo 16 niños y niñas menores de tres años junto con sus padres o adultos cuidadores. Uno de ellos realizado por la Secretaría de Integración Social y el otro realizado por el IDARTES. Los dos encuentros restantes se realizan conjuntamente por ambas instituciones —IDARTES-SDIS—. Además cada dos meses, la Secretaría de Salud realiza un encuentro grupal de atención primaria en salud.

Para desarrollar la atención en el ámbito familiar, el IDARTES cuenta con artistas comunitarios, llamados Tejedores de Vida, que se vinculan por invitación pública dirigida a los artistas que viven en la localidad donde se implementa la atención directa. Estos artistas están interesados en el trabajo comunitario, en el fortalecimiento del tejido social y cultural y en generar procesos que potencien la creatividad y la expresividad en los niños y niñas de primera infancia en su localidad. Un equipo de artistas con conocimientos pedagógicos y de territorio, llamados Artistas Pedagógico Territoriales —APT— acompañan a los artistas comunitarios o Tejedores de Vida en el diseño, la planeación, la implementación, la valoración y la reflexión sobre las experiencias artísticas que ofrecen en las diferentes localidades. El grupo de Gestores Territoriales —GT— asume la importante tarea de disponer las condiciones de articulación

intersectorial local, en especial con la Secretaría de Integración Social, entidad que identifica e inscribe la población a atender. Los Gestores Territoriales responden por los espacios en donde se desarrollan las experiencias artísticas con la comunidad y suministran la información pertinente sobre el territorio para entender las singularidades y dinámicas de la localidad. Por su parte un Equipo de Seguimiento a la Implementación —ESI— conformado por artistas pedagogos es responsable de coordinar conjuntamente el seguimiento a la implementación con los Gestores Territoriales y los Artistas Pedagógico Territoriales, todos ellos apoyados por un Equipo Artístico Pedagógico —EAP—, conformado a su vez por expertos en arte y pedagogía, que responden por el enfoque de la implementación y por el diálogo entre la SCRCD y el IDARTES para la reflexión sobre la formación desde las artes de la primera infancia en la ciudad.

Cuatro ejes experienciales orientan las experiencias artísticas que desarrollan con los grupos en las localidades:

EL CUERPO COMO SUJETO DE EXPERIENCIAS: por el cuerpo transitan los aprendizajes de aquello que se conoce, incorpora, apropia y vivencia, que se convierten en los modos de ser, hacer, sentir, pensar y relacionarse de cada ser humano. Para entablar una relación íntima, abierta y creativa con el cuerpo es necesario percibir y cuidar nuestro cuerpo físico y simbólico en su continua construcción y cambio; un proceso llamado «conciencia corporal» que comienza con las relaciones de seguridad y afecto con el cuerpo de sus padres o cuidadores, y pasa por el goce de su propio movimiento, la relación con otros cuerpos, la adquisición del esquema corporal y el descubrimiento de sus capacidades y limitaciones así como de su poder de transformación. Toda experiencia creativa parte, termina o pasa por el cuerpo y nos transforma.

LA MATERIA COMO OBJETO DE EXPERIENCIA: todo es materia. Hay materias físicas como la luz, los colores, los sonidos, las voces, los sabores, los aromas, los ritmos, las texturas, la tierra, el aire y las cosas en general; y materias simbólicas como las palabras, los significados, los sentimientos, las emociones, los hábitos y las ideas. La maleabilidad de estas materias permite que interactuemos con ellas, que las conozcamos, mezclemos, modifiquemos o transformemos. Toda experiencia creativa es siempre en relación con la materia física y simbólica, y en esta relación tanto el cuerpo como la materia están en permanente transformación.

LAS RELACIONES COMO CREADORAS DE EXPERIENCIAS: toda relación entre cuerpos y materias u otros cuerpos crean experiencias, y a su vez estas experiencias los transforman. En este sentido, toda relación entre ellos es de por sí susceptible de ser una experiencia creativa: escuchar, oler, observar, tocar y saborear; amar, moverse, imaginar, crear, explorar, significar, sentir, pensar, expresar; cantar, leer, hablar, pintar, dibujar, bailar, jugar, comer, dormir, construir y destruir, aprender, trabajar, comprar y vender, por citar solo algunos verbos. Los seres humanos, en tanto seres relacionales, desde el nacimiento se enfrentan a experiencias transformadoras que ponen de relieve su poder de creación tanto personal como materialmente. Los niños y las niñas, particularmente en la primera infancia, en su descubrir el mundo, en su avidez de experimentar y conocer, son sensibles al asombro frente a las múltiples relaciones que entablan; para ellos, a diferencia del adulto, que por lo general ha ido olvidando esta capacidad a medida que crece, cada relación es efectivamente una experiencia creativa y constitutiva de su desarrollo.

EL TERRITORIO COMO HORIZONTE DE EXPERIENCIA: el territorio es la posibilidad de la experiencia; es lo que compartimos los seres huma-

nos. Está en constante cambio y al mismo tiempo es lo que permanece, le da continuidad y orienta nuestras vidas. Todo territorio es simbólico, aun cuando podamos encontrar matices: hay territorios físicos como el planeta tierra, el país, la ciudad, el barrio, la casa, el cuarto, incluso el cuerpo; y los territorios meramente simbólicos como la cultura, el lenguaje, la familia, las personas. Todos los sujetos y objetos de experiencias, así como sus relaciones, siempre surgen de un territorio y dejan huella en él. Nacemos en un territorio y, mediante las experiencias artísticas, nos arraigamos a él. Toda creación es una transformación de lo ya existente que amplía el horizonte de experiencias. Los niños y las niñas, a medida que crecen van poco a poco descubriendo territorios y arraigándose a ellos, desde los más íntimos y cotidianos, hasta los lejanos e inhóspitos: su cuerpo, el de sus padres o cuidadores, la familia, la casa, el lenguaje, la cultura, el barrio.

Las pautas metodológicas para la intervención que se dan a los Tejedores de Vida son las siguientes:

1. Diseñar experiencias artísticas específicas para los niños y niñas de primera infancia (de 0 a 5 años) en relación con su adulto cuidador y su familia, para ser implementadas en encuentros grupales.

2. Implementar las experiencias diseñadas a través relaciones horizontales entre los artistas, los agentes culturales y los niños, las niñas con sus adultos cuidadores.

3. Trabajar siempre creativamente con lo existente (físico y simbólico).

4. Trabajar siempre en articulación con la comunidad.

5. Reflexionar constantemente sobre la pertinencia, calidad y coherencia de las experiencias diseñadas para esta franja específica, desde las artes y la cultura.

ESPACIOS ADECUADOS PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA FAMILIA

Se refiere a la dotación, transformación y adecuación de espacios no convencionales en las localidades priorizadas por déficit para la atención a la primera infancia. Estos espacios se adecúan para propiciar experiencias artísticas especializadas, con prioridad para niños y niñas por fuera de los marcos institucionales. Dichos espacios se conciben como:

1. Espacios para la atención integral de niños y niñas de 0 a 5 años y sus cuidadores, que son adaptados para ser habitados sin riesgos, que cuentan con mobiliario y dotaciones especiales para los niños y las niñas.

2. Espacios físicos transformados por artistas, quienes desarrollan un laboratorio donde exploran las propiedades del lugar, los materiales y los lenguajes artísticos, para construir nuevos ambientes y posibilidades de habitar el espacio.

3. Espacios que proponen nuevas estéticas sobre la primera infancia, y que potencian las características de sus entornos culturales para ser apropiados por las personas.

4. Espacios topofílicos, es decir, espacios sensibles y abiertos a la emoción, la filiación y la imaginación.

5. Espacios que potencian y provocan relaciones imaginativas, sensoriales y emocionales positivas en los niños y las niñas que los habitan.

Para su pertinencia y oportunidad, cada espacio adecuado cuenta con los siguientes elementos:

ADECUACIÓN FÍSICA. Consta de una valoración de espacios que atienden primera infancia para identificar las características físicas que presentan riesgos para la integridad de niños y niñas. Se establece un plan de acción para cualificar técnicamente estos espacios, minimizando los riesgos.

INTERVENCIÓN ARTÍSTICA. Se convoca artistas para que intervengan los espacios, es decir, para que transformen los lugares a través de la exploración con los materiales, la luz, los colores, las texturas, los lenguajes artísticos, etc., promoviendo nuevas lecturas y relaciones con el lugar. Se propone la intervención como una transformación y/o cualificación del espacio a cargo de un artista (o colectivo artístico) a partir de la exploración de materiales, técnicas y recursos plásticos en sintonía con las características de desarrollo de la primera infancia y con el contexto. Esta intervención puede concluir en la transformación de los ambientes o en la creación de nuevos ambientes, en la creación de objetos y dispositivos varios para la interacción de los usuarios, que generen experiencias artísticas y estéticas integrales en el habitar de niños, niñas y adultos. Para esto se ha previsto la participación de artistas plásticos y visuales, ambientadores, grafiteros, muralistas, escenógrafos, artistas que trabajen con objetos, luz, color, reciclaje, tecnología, arte urbano y afines.

EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS DE CIRCULACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

La circulación y la oferta artística y cultural en los territorios garantiza el acceso a eventos artísticos culturales gratuitos a nivel Distrital y local, dirigidos a la primera infancia y abiertos a los ámbitos familiar e institucional, la comunidad y la ciudadanía en general.

Este componente se refiere a la realización de presentaciones artísticas y culturales dirigidas especialmente a los niños y las niñas de la primera infancia y sus familias y/o adultos cuidadores en diferentes equipamientos de escala local y/o metropolitana, por organizaciones culturales y artísticas en dos formatos: pequeño formato —obras dirigidas a un público de menos de cien personas que se

presentan en escenarios locales o en un escenario móvil cerca del lugar de residencia de los niños y niñas— y mediano formato —obras dirigidas a un público de más de cien espectadores—.

CREACIÓN DE CONTENIDOS VIRTUALES Y FÍSICOS PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA FAMILIA

Se ha dispuesto un espacio virtual, en donde los niños y las niñas, las familias y los cuidadores pueden acceder a juegos, animaciones, repertorios musicales, y distintos contenidos relacionados directamente con la primera infancia. Los artistas comunitarios Tejedores de Vida pueden consultar información y tener acceso a *links* para nutrir su trabajo con la primera infancia y sistematizar las experiencias artísticas que viven con los niños y sus familias. Para este espacio virtual se diseñó, mediante un convenio de la SCRCD con el IDARTES, una plataforma web como herramienta comunicativa, llamada *creciendoconkike.com*, que tiene como principal objetivo establecer un canal de interacción con los niños y las niñas de la primera infancia, sus padres, sus cuidadores y la ciudadanía en general que esté interesada en contenidos pertinentes para la primera infancia desde el campo de las artes. La identidad de *Creciendo con Kike* toma su inspiración de la convergencia interdisciplinaria de las artes —pintura, música, literatura, danza, teatro, artes plásticas y visuales—, el juego y su rol educativo en el conjunto familiar en un entorno de amor que invita a la exploración, al cultivo de la curiosidad y al divertimento en espacios adecuados para las experiencias artísticas y de índole público y digital.

Por otra parte, el Programa de Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia «Ser Feliz, Creciendo Feliz», a través de su modalidad de Ámbito Familiar ha atendido de manera integral a 12.617 gestantes; entre ellas se ha identificado que un 60 por ciento está en condiciones muy críticas o

son menores de 19 años, cuya atención ha sido priorizada mediante la estrategia Mochila de Bienvenida, que además de contener elementos necesarios para el cuidado neonatal y el período del parto y postparto, también contiene cuatro talleres de trabajo intensivo en temas directamente relacionados con sus derechos como mujer, y los derechos de sus bebés. Para lograr lo anterior, se ha escogido un símbolo que permite articular todos los derechos de las mujeres y los bebés en nacimiento. Se habla entonces de parto respetado y nacimiento humanizado buscando mejorar las condiciones de parto en los hospitales públicos. Consiste en un morral que contiene elementos prácticos y educativos seleccionados en coherencia con la apuesta medioambiental y con las recomendaciones de las secretarías de Salud, de Cultura y de la Mujer y el IDARTES. Entre los elementos de la mochila, la bienvenida a los bebés cuenta con un libro de tela y un CD de música infantil, como aportes del sector Cultura.

Bibliografía

- Abad, Javier (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* (tesis doctoral presentada a la Universidad Complutense de Madrid).
- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. SDIS, SED, UPN (2010). «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito».
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2012). *Plan Decenal de Cultura 2012-2021*.
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Ediciones Octaedro, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Banco de la República. (2012). *Los niños que fuimos. Huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.
- Bartolomeis, Francisco. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Berdichevsky, Patricia. (2009). *Primeras huellas el lenguaje plástico visual*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bordieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones y prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cabanellas, I; Eslava, C.; Polonio, R.; Eslava, J.J. (2008). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Cabrejo, Evelio. (2012). *Lectura en voz alta y desarrollo infantil temprano* (ponencia en el Encuentro Internacional de Formación de Lectores en la Primera Infancia, 20 de marzo de 2012). Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=pljLDn9u-N0&noredirect=1>>Cabrejo, Evelio (2011). *Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad*(ponencia en la Cátedra de Pedagogía 2011:

- Enseñanza, Aprendizaje y Reorganización Escolar). Disponible en: <<http://www.redacademica.edu.co/index.php/galeria-de-videos/video/ensenanza-de-la-lectura-la-escritura-y-la-oralidad-evelio-cabrejo>>Calmels, Daniel. «El decálogo de la niñez». Disponible en: <<http://toypsicomotricidad.blogspot.com/2011/07/decalogo-de-la-ninez-de-daniel-calmels.html>>Castañeda, E.y Estrada, M.V. (s.f.). *Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia (Documento base para la discusión)*. Disponible en: <<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>>Cerda, Hugo (1992). *La institución preescolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- DABS. (2003). *Desarrollo infantil y Educación Inicial*. DABS: Bogotá.
- Durán, Sandra. (2012). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en los centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, Bogotá-Colombia* (tesis doctoral presentada a la Universidad de Granada).
- Fandiño, Graciela. (2000). *El currículo de artes plásticas en la educación preescolar*(informe de investigación). Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43042/1/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf>Farina, C. (2006). *Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía*. En: *Memoria Académica* (revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata), año 8, 2006. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf>Fujimoto, G. (2010). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Santillana.
- Gallo, Luz Elena. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Giménez, Carlos. (2003). «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos». En: *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, número 8, abril, pp. 9-26. Disponible en: <<http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/c.%20gimenez%20pluralismo%20multiculturalismo%20interculturalidad.pdf>>Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2445/20946>>Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1990). *El proyecto pedagógico Educativo Comunitario del ICBF*. Bogotá: ICBF.
- Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Santillana.
- Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación Nacional. (1986). *Currículo de Educación Preescolar. Documentos No. 1 y 2*. Bogotá: CASE.
- Miranda, F. (2010). *Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias*. Uruguay. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/pdf/3370/337027037002.pdf>>Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Declaratoria Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura* (México, 6-8 de octubre). Disponible en: <<http://www.oei.es/artistica/declamexico.htm>>Olsson, Lisselot Marriot (2009). *Movement and experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guatari in Early Childhood Education*.New York: Routeledge, New York.
- Quinto, Borghi. (2008). *Los talleres en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Reyes, Rosa M. (2000). *Jugar, dibujar, leer, ¿los diferencian los niños?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.
- Rinaldi, Carla. (1994). *I pensieri che sostengono l'azione educativa*. Reggio Emilia: Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia (traducción al castellano: «Los pensamientos que sustentan la acción educativa»). En: *Revista Infancia*, número 50, 1998).
- Sanchidrián, Carmen. (2010). «La escuela maternal francesa la construcción de un modelo propio». En: Sanchidrián, Carmen y Ruiz Berrío, Julio. *Historia y perspectiva actual de la educación Infantil*. Barcelona: Graó.



EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN "EL NIDO", INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA PRIMERA INFANCIA, PAS JULIO CÉSAR SÁNCHEZ, LOCALIDAD USME. FOTO: CLAUDIA PALACIO. IDARTES.

Anexos

Anexo 1. Apuntes sobre arte e infancia

Como el interés de este modelo de intervención del sector Cultura, Recreación y Deporte consiste en construir el mejor marco posible para la atención adecuada a los niños de la primera infancia desde el arte y la cultura, no pueden quedar por fuera algunas reflexiones sobre la relación entre arte e infancia. La manera en que se comprende la infancia es uno de los interrogantes de fondo para todos actores que participan tanto en la formulación de políticas y en los diálogos de saberes, como en el diseño de actividades y la implementación de proyectos para la primera infancia. En ese orden de ideas, es necesario promover un espacio para el acercamiento a la historia de la infancia y al pensamiento de quienes se han ocupado de tratar este tema. A continuación, presentamos una serie de cápsulas conceptuales que invitan a todos los participantes en los procesos de atención a la primera infancia, que en el marco

de la corresponsabilidad incluye a las familias y a las comunidades, a reflexionar sobre este importante tema que nos concierne a todos.

LA INFANCIA: EL MUNDO DE LA DIFERENCIA

En su texto *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, el pedagogo Jorge Larrosa invita a la reflexión sobre el misterio de la infancia. A pesar de todos los intentos por parte de pedagogos, académicos y formuladores de política pública, la infancia es un mundo por fuera del cálculo de posibilidades. La infancia no se puede reducir a una definición o un esquema de desarrollo pues el niño, en tanto que *otro*, siempre se sale de los objetivos planteados por la voluntad de poder y de saber del mundo adulto y nos lleva a una nueva verdad:

Eso es la experiencia del niño como otro: el encuentro con una verdad que no acepta la medida del saber, como una demanda de iniciativa que no acepta la medida de nuestro poder, y con una exigencia de hospitalidad que no acepta la medida de nuestra casa.

Inspirado en la idea del nacimiento de Hannah Arendt, Larrosa plantea que el significado de la llegada al mundo de un niño tiene una naturaleza doble: establece una continuidad pero también rompe con ella y marca un nuevo comienzo. La educación debe escuchar con responsabilidad este doble llamado y no silenciar los mensajes de la infancia. La tarea no es la imposición de los proyectos del adulto sobre los niños, sino permitir la discontinuidad y el origen de nuevas miradas sobre el mundo y otra comprensión de su existencia:

Un niño alcanza lo verdadero en el instante mismo en que aparece como alguien singular e irrepetible, como una pura diferencia irreductible a cualquier concepto, como una pura presencia irreductible a cualquier causa, condición o fundamento, como una realidad que no puede jamás ser tratada como un instrumento, como un puro enigma que nos mira cara a cara.

Bajo este panorama, la pedagogía no se entiende como una construcción del mundo sino como un salir al encuentro de la infancia a través de la experiencia. En la verdadera experiencia se dan transformaciones y se pueden tomar direcciones desconocidas: el lenguaje de la verdadera experiencia no es la metodología sino la poesía.

CAMNITZER: NO VEO LA DIFERENCIA ENTRE ARTE Y EDUCACIÓN

El artista uruguayo Luis Camnitzer es una referencia ineludible para abordar el tema de arte y educación. En una entrevista nos dice: «la educación artística es muy importante para mí porque casi no veo diferencia entre arte y educación». Como una de las figuras de vanguardia sobre este tema en América Latina, considera que «los espacios del arte son espacios de aprendizaje tanto para artistas, pues en ellos aprenden a comunicarse, como para espectadores, que aprenden a hacer conexiones»²⁷. El arte sirve para abrir la mente, hacer conexiones frescas, cuestionar las cosas, destruir los dogmas, identificar problemas y encontrar soluciones y entenderse a sí mismo en un contexto comunal. No es una disciplina para especialistas o con maestría artesanal, es un lugar en el que caben todos y donde la materia prima es la experiencia. Su diagnóstico sobre el estado actual de la educación artística no es optimista, pues con sus años de experiencia ha sido testigo de cómo todas las iniciativas que tienen

²⁷ Obra de intervención en diferentes museos.

un aire innovador terminan siendo tradicionales, se formalizan y pierden su capacidad de ser constructivas de una nueva realidad²⁸.

LA HUELLA DE LA INFANCIA: PRESENCIA DE LA DISCONTINUIDAD

Jean-François Lyotard nos habla de la huella imborrable de la infancia sobre el ser humano. El hombre no se emancipa de la infancia, ella siempre nos afecta y nos acompaña toda la vida. El hecho de que no podamos reconocer conscientemente esa afectación simplemente nos permite ver la relevancia de ese momento en el que no había palabras, en que faltaba la voz y en donde se desconocen los nombres de los afectos. En la infancia el hombre vive la discontinuidad, se encuentra completamente abierto a lo otro y puede vivir experiencias transformadoras, como el salto acrobático que implica pasar de carecer de lenguaje a tenerlo.

En tanto presencia de la discontinuidad, pensadores como Giorgio Agamben señalan que la infancia es el principio motor de la historia: es ese relato en el que todos estamos aprendiendo a hablar. La condición infantil no es entonces de precariedad y de inferioridad sino el lugar donde irrumpe lo imposible, la ruptura del pensamiento y las transformaciones: son los niños y no los adultos quienes han accedido por primera vez al lenguaje.

SOBRE MOVIMIENTO Y EXPERIMENTACIÓN

Son los niños quienes se ponen de pie y caminan por primera vez: el cuerpo es un vehículo de aprendizaje desde la discontinuidad. Desde la movilidad y la experimentación, el trabajo con niños se hace a través de la construcción colectiva, intensa e impre-

decible de la identidad y el aprendizaje. La meta de la pedagogía no es repetir lo conocido o estimular el mero reconocimiento, sino propiciar un encuentro auténtico y la experimentación con el mundo y sus materiales abiertos a lo inesperado, la posibilidad de perder y al vértigo del movimiento.

Cuando niños y surfistas aprenden a caminar y surfear, exploran la potencialidad de sus cuerpos, el encuentro entre cuerpos y fuerzas. Sin embargo, esto va más allá de aprender a caminar y a surfear. Con frecuencia, cuando los niños aprenden lo hacen a través de las lógicas corporales, la potencia y la conjugación de fuerzas. Todo se hace tierra y mar cuando los niños aprenden; todo se convierte en movimiento y experimentación. Letras, luces, números, colores, todo es lanzado al aire, nada es incorrecto, todo es potencialidad. El sentido y el sin-sentido marchan mano a mano. Las respuestas y las soluciones no son en realidad tan interesantes, las metas no sirven para nada sino se encuentran ancladas a un momento presente exacto. Lo importante es construir un problema: esto es lo que hace un niño cuando comienza a caminar en reversa, hacia un lado, en círculos; está construyendo el problema del andar. Esta es una respuesta creativa a uno de los problemas con los que el mundo se nos presenta: el problema de caminar. La respuesta creativa no es un acto de imitación o la búsqueda desesperada de una solución. La respuesta creativa radica en la manera en que el niño vibra y resuena junto con la tierra en el proceso de construir problemas (Osslon, 2009).

²⁸ «Entrevista a Luis Camnitzer». En: Revista Errata 4. Pedagogía y formación artística, p. 218.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL

La experiencia estética es una de las vías de acercamiento a la unidad en la diversidad, y permite al educador trabajar tanto desde la multiplicidad de campos emotivos que pueden *impregnar* los ámbitos del conocimiento infantil, como desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes que se pueden construir.

Una cantidad destacable de las imágenes, visuales o sonoras que los niños están viviendo en la vida diaria lógicamente se desarrollan en ámbitos que no son el escolar. Para dar cauce a la cultura visual y sonora que encuentran en su entorno, hace falta un nuevo enfoque conceptual que permita orientar hacia la comprensión de la diversidad desde la identidad. Pero la identidad no supone acumulación de lo mismo, sino vivencia y comprensión de las propiedades comunes de lo diverso; no se debe confundir la diversidad con la cantidad, lo cual nos llevaría a saturar un área de conocimiento en múltiples contenidos que pueden resultar inoperantes.

En educación infantil el problema es aún más grave porque se presupone, erróneamente, que, por su corta edad, las imágenes que se deben ofrecer a los bebés, así como las obras musicales para su escucha deben ser simples y descontextualizadas de la realidad que el niño vive.

No olvidemos la complejidad artística y reflexiva de otras culturas en las cuales el arte y la vida no son conceptos separados por fuertes barreras de incompreensión, sino más bien conceptos que se funden en continuidad y en los que las relaciones entre individuo-sociedad-especie forman una base para un comportamiento artístico y para una ética educativa. Así, en estas culturas, los niños danzan y aprenden, ven y juegan, sin exclusión de la complejidad cultural de su entorno (Cabanellas, I; Eslava, C.; Polonio Raquel; Eslava, J.J: 48).

TIEMPOS PARA LA DUDA

La comprensión de los ritmos infantiles exige recorrer un camino de preguntas que nacen de «escuchar» al niño en una circularidad que permite poner entre paréntesis nuestras habituales presuposiciones sobre lo que esperamos de los niños (Cabanellas, I; Eslava, C.; Polonio Raquel; Eslava, J.J:95).

LA INFANCIA Y LO SONORO

Los bebés, desde que nacen, son sensibles a la voz, a la música; los niños son receptivos a todo lo que es rítmico, por eso hay que fomentar esta habilidad hablándoles, arrullándolos, cantándoles nanas, canciones de cuna, pero también hay que permitirles interiorizar ritmos alimentarios; ritmos de presencia y de ausencia —no se deja al bebé solo todo el tiempo, como tampoco se le mantiene en el regazo materno permanentemente—. Cuando se está en presencia de un bebé se le puede arrullar y acariciar lingüísticamente a través de las modulaciones de la voz. También se puede alimentar su sensibilidad a la voz leyéndole textos variados, poéticos y literarios; no pretendo afirmar que los bebés comprenden el contenido semántico de tales textos pero se sabe que los pequeñitos escuchan gustosamente el encuentro armonioso de las palabras, que en sí es una forma de música (Cabrejo, 2011).

EL DECÁLOGO DE LA NIÑEZ²⁹

- Cuando un niño se tira, no quiere decir que se caiga.
- Cuando un niño choca, no quiere decir que empuja.
- Cuando un niño golpea, no quiere decir que lastime.
- Si un niño se mueve, no quiere decir que sea activo.
- Cuando un niño se muestra activo, no quiere decir que sea interactivo.
- Cuando un niño hace silencio, no quiere decir que se calle.
- Cuando un niño sueña, no está distraído.
- Cuando un niño se inmoviliza, no quiere decir que esté quieto.
- Cuando un niño está solo, no quiere decir que esté aislado.
- Cuando un niño se esconde, pide una mirada suave.
- Cuando un niño consiente, no quiere decir que acuerde.
- Cuando un niño ríe, no quiere decir que está contento.
- Cuando un niño se asombra, no quiere decir que está asustado.
- Cuando un niño pregunta, no quiere decir que no sepa.
- Cuando un niño transgrede, no quiere decir que se equivoca.
- Cuando un niño se equivoca, no es un acto de ignorancia.
- Cuando el tiempo concluye, no quiere decir que el niño termina.
- Cuando un niño dice que no, quiere decir que dice que no.

²⁹ Daniel Calmels: escritor y psicomotricista. Fundador del área de Psicomotricidad del Servicio de Psicopatología Infanto Juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín. Últimos libros publicados: *Del sostén a la transgresión*, *El cuerpo cuenta: versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*, *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*, *Marea en las manos. Antología personal*(poesía) y *La almohada de los sueños* (relatos). Por sus escritos ha recibido los siguientes premios: Faja de honor de la Sociedad Argentina de Escritores por el *Cristo Rojo*(ensayo sobre la obra Jacobo Fijman), Primer premio Rodolfo Walsh-Derechos Humanos por *Estrellamar*(prosa poética) y Primer premio Fondo Nacional de las Artes en la categoría ensayo por *El libro de los pies* (memoriales de un cuerpo fragmentado).

Anexo 2. Marco normativo de la primera infancia y de la formación desde el sector Cultura, Recreación y Deporte

PRIMERA INFANCIA A NIVEL INTERNACIONAL	Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño	La Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la Declaración de Ginebra, un texto histórico que reconoce y afirma, por primera vez, la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, pero sobre todo la responsabilidad de los adultos hacia ellos.	1924
	Declaración Universal de Derechos Humanos	En su artículo 25 dice que la infancia tiene «derecho a cuidados y asistencia especiales».	1948
	Declaración de los Derechos del Niño	Diez principios para la protección especial, oportunidades y servicios para la infancia.	1959
	Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas	Los Estados partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.	1989
	Educación Para Todos, UNESCO, Jomtien-Dakar	Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado «básico») y terminación de esta, para el año 2000.	1999-2000
	Educación Para Todos, Marco de Acción para las Américas. Santo Domingo, República Dominicana	El Marco de Acción Regional se propone cumplir con los compromisos aún pendientes de la década anterior, esto es, eliminar las inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos cuenten con una educación básica que los habilite para ser partícipes del desarrollo.	2000
	Consultiva 17 de 2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos	Los niños son titulares de derechos y no solo objeto de protección.	2002

PRIMERA INFANCIA A NIVEL INTERNACIONAL	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 1346 de 2009)	Los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados partes en la Convención sobre los Derechos del Niño.	2009
	Marco de acción y cooperación de Moscú: Aprovechar la riqueza de las naciones de la UNESCO	Invita a una atención a la primera infancia desde un punto de vista integral y multisectorial, con un enfoque diferencial, a un seguimiento de los servicios que se prestan a los niños desde su nacimiento, mejorar los planes de estudio para la niñez, entre otros.	2010
	Convenio 169 de la OIT 1989	Sobre pueblos indígenas y tribales, es una declaración de 1989, que precede la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Artículo 28. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena. Artículo 29. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.	1989
	Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural	La primera trata de la identidad, diversidad y pluralismo, que proclama en su artículo 1º que la diversidad cultural es patrimonio de la humanidad. Allí se establece una analogía entre la cultura y la naturaleza: «Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. «También se considera que la diversidad cultural es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.	2001

PRIMERA INFANCIA A NIVEL INTERNACIONAL	Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas	La declaración precisa los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas, especialmente sus derechos a sus tierras, bienes, recursos vitales, territorios y recursos, a su cultura, identidad y lengua, al empleo, la salud, la educación y a determinar libremente su condición política y su desarrollo económico.	2007
PRIMERA INFANCIA A NIVEL NACIONAL	Ley 16 de 1972	Establece que todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.	1972
	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.	1991
	Constitución Política de Colombia de 1991, 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.	1991
	Constitución Política de Colombia de 1991, 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.	1991
	Ley 115 de 1994	Ley general de educación. Establece los niveles de la educación formal, incluyendo el de preescolar, definiendo como educación preescolar la «ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas».	1994

PRIMERA INFANCIA A NIVEL NACIONAL	CONPES 91 de 2005 (Objetivos del Milenio)	1. Erradicar la pobreza y el hambre; 2. Lograr la educación primaria universal; 3. Promover la equidad de género y la autonomía de la mujer; 4. Reducir la mortalidad de menores de cinco años; 5. Mejorar la salud sexual y reproductiva; 6. Combatir el sida, la malaria y el dengue; 7. Garantizar la sostenibilidad ambiental; 8. Fomentar una sociedad mundial para el desarrollo.	2005
	CONPES 115 de 2008	El ajuste a la distribución de recursos de las Sistema General de Participaciones para Educación, correspondientes a población atendida, por efecto de ajuste de la certificación de matrícula realizado por el MEN; 2. La distribución de las once doceavas de la asignación especial para Alimentación Escolar; 3. La distribución de los recursos para la atención integral a la primera infancia.	2008
	Plan Sectorial de Educación 2010-2014	Traza los lineamientos que han de consolidar la educación inicial como un propósito intersectorial e intercultural, determinante para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno.	2010
	Plan Decenal de Educación 2006-2016	Se dirige a la atención integral para enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social. Plantea avanzar en el desarrollo de indicadores confiables de la educación de primera infancia.	2006
	Ley 1098 de 2006	Código de la Infancia y la Adolescencia. Protección integral para la garantía de los derechos de niños y niñas. Enfoque de protección integral universal. Artículos 17, 27, 29, 36, 39, 41, 44 y 46.	2006

PRIMERA INFANCIA A NIVEL NACIONAL	CONPES 109 de 2007	Política Pública Nacional de Primera Infancia «Colombia por la primera infancia». Este documento somete a consideración del CONPES Social, la Política Pública Nacional de Primera Infancia «Colombia por la primera infancia». La política es el resultado de un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia. La política se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo y se refuerza por los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños.	2007
	CONPES 113 de 2007	Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN)	2007
	Estrategia Hechos y Derechos de UNICEF (Colombia)	Es la herramienta que promueve en el ámbito territorial la eficiencia y eficacia de la gestión pública orientada a garantizar y restituir los derechos de la infancia y la adolescencia mediante la articulación, complementariedad y búsqueda de sinergias de la acción programática y presupuestal del Estado. Enfatiza la responsabilidad de la sociedad civil organizada y abierta y particularmente la del sector privado.	
	Política Educativa para la Primera Infancia (Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, 2009), Ministerio de Educación Nacional (MEN)	La atención, el cuidado y una educación de buena calidad son factores determinantes para que los procesos de desarrollo físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida. La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos.	2009
	Ley 1295 de 2009	Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén.	2009

PRIMERA INFANCIA A NIVEL NACIONAL	CONPES Social 123 de 2009 (Colombia Aprende)	La distribución de los recursos para atención integral a la primera infancia para la vigencia 2009, correspondiente a las liquidaciones del mayor valor del sistema general de participaciones por crecimiento real de la economía superior al 4 por ciento de la vigencia 2007 y la declaración estratégica del Programa Integral de Atención a la Primera Infancia.	2009
	Ley 1361 de 2009: Protección integral a la familia.	Tiene el objetivo de fortalecer y garantizar el desarrollo integral de la familia, como núcleo fundamental de la sociedad; así mismo, establecer las disposiciones necesarias para la elaboración de una política pública para la familia	2009
	Ley 1373 de 2010	Por el cual se garantiza la vacunación gratuita y obligatoria a toda la población colombiana.	2010
	Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el Municipio. Guía para los Alcaldes	El objetivo buscado es facilitar la adopción de una política pública departamental o municipal de infancia y adolescencia (que es un acuerdo de toda la comunidad municipal sobre los objetivos que deben y pueden ser logrados), la formalización de esa política en un plan de infancia y adolescencia y su incorporación en el Plan de Desarrollo Departamental o Municipal.	2007
	Colombia: Niñas, Niños y Adolescentes Felices y con Igualdad de Oportunidades. Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia	Construir una nueva generación con mejores oportunidades para el ejercicio de sus derechos y lograr una nueva sociedad más justa, equitativa, pacífica y solidaria.	2008-2017
	Decreto 4875 de 2011	Por el cual se crea la comisión intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (APII).	2011
PRIMERA INFANCIA A NIVEL DISTRITAL	Decreto 470 de 2007	Política Pública Distrital de Discapacidad. Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.	2007
	Acuerdo 138 de 2004	Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial.	2004

PRIMERA INFANCIA A NIVEL DISTRITAL	Decreto 243 de 2006	Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial.	2006
	Decreto 057 de 2009	Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niñas y niños entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006.	2009
	Resolución 0325 de 2009	Por medio de la cual se reglamenta parcialmente el Decreto 057 de 2009 respecto de la Asesoría, Inspección, Vigilancia y Control a la Educación Inicial desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia.	2009
	Resolución Conjunta 3241 y 1326 de 2010	Por medio de la cual se establece el procedimiento unificado y definitivo para el ejercicio de la función de inspección, vigilancia y control a las instituciones que presten simultáneamente el servicio de educación inicial, desde el enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) y de Educación Preescolar en el Distrito Capital, en cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto 057 de 2009.	2010
	Decreto Distrital 520 de 2011	Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C. Enfoques: derechos, diferencia, inclusión social, desarrollo humano y calidad de vida.	2011-2021
	Resolución 1613 de 2011	Comité Operativo de Infancia y Adolescencia	2011
	Decreto Distrital 121 de 2012	Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes y reconocimiento de los Consejos de Niños y Niñas.	2012
	Acuerdo 489 de 2012	Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 Bogotá Humana. Artículo 7°. Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia.	2012

FORMACIÓN DESDE LAS ARTES A NIVEL NACIONAL Y DISTRITAL	Ley 397 de 1997 (Ley general de cultura)	Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 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.	1997
	Decreto 2888 del Ministerio de Educación	Educación para el trabajo y el desarrollo humano: comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional, y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal.	2007
	Ley 1064 del Ministerio de Educación	Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.	2006
	Convenio Interadministrativo 455 del Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación	Aunar esfuerzos para la formulación de política y acciones que impulsan la educación artística en Colombia.	2005
	Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia	Documento evaluativo por Clarisa Ruiz y Mónica Marcell Romero de la formación artística 2002-2010 que se presentó en la UNESCO.	2004
	Política para el fomento de la educación artística	La práctica, el acceso y el diálogo entre las manifestaciones artísticas y culturales hacen parte de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Para garantizar la democratización de los bienes y servicios artísticos y culturales, así como la democracia cultural, en la cual se valoran y promueven equitativamente las expresiones diversas de las identidades que conforman la nación colombiana, la inclusión de las artes y la cultura como campo de conocimiento en el servicio educativo público es una estrategia básica.	

FORMACIÓN DESDE LAS ARTES A NIVEL NACIONAL Y DISTRITAL	<p>Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media del Ministerio de Educación</p>	<p>Identifica aquellas competencias que son propias del campo de la educación artística y la manera como estas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas. Las competencias inherentes a la educación artística definen, sin ahondar en contenidos temáticos, lo que un estudiante aprende para el desarrollo de su ser, saber y hacer, mediante su contacto con el campo del arte. Dichas competencias han sido planteadas de manera que sea posible la implementación flexible de la educación artística en las instituciones, de acuerdo con sus proyectos educativos y sus respectivos contextos culturales.</p>	<p>2010</p>
	<p>Plan Nacional de Educación Artística del Ministerio de Cultura</p>	<p>Valorar (empoderar y fortalecer) la educación artística en Colombia desde sus diferentes enfoques, niveles y modalidades reconociéndola como campo específico del conocimiento. Este reconocimiento aportará en la calidad y cobertura definiendo su lugar y función al interior de las competencias básicas, ciudadanas y laborales. 1. Identificación de programas y plantas docentes en educación artística; 2. Análisis de la inversión en educación artística; 3. Estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación artística.</p>	<p>2007-2010</p>
	<p>Políticas culturales Distritales de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte</p>	<p>Fundamentos conceptuales de la política cultural de Bogotá; procesos de formulación y concertación; organización Distrital de la cultura; principios de la política cultural (participación, descentralización, interculturalidad, concertación, creatividad, sostenibilidad, articulación, lo público).</p>	<p>2004-2016</p>

FORMACIÓN DESDE LAS ARTES A NIVEL NACIONAL Y DISTRITAL	Plan Decenal de la Cultura 2012-2021 de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte	Promover la transformación cultural hacia el reconocimiento activo de las prácticas culturales entre los habitantes de Bogotá, en donde la ciudadanía, colectividades e instituciones participen y aporten a las dinámicas y saberes culturales de la ciudad. El reconocimiento activo significa el ejercicio práctico de construcción recíproca de sujetos culturales, con derechos y deberes, y Bogotá es entendida como territorio cultural, en donde la ciudadanía reconoce y valora las prácticas culturales diversas como parte del escenario intercultural. Se busca que la ciudadanía participe, aporte y se apropie de las dinámicas y saberes culturales de la capital.	2012-2021
	Proyecto de Acuerdo 586 del Concejo de Bogotá	Por medio del cual se establece el plan Distrital de educación artística a través de las escuelas locales de formación del arte en el distrito capital y se dictan otras disposiciones.	2008
FORMACIÓN DESDE LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE A NIVEL NACIONAL Y DISTRITAL	Deporte, Juego y Recreación de la UNICEF	Convertir la práctica del deporte en un propósito y en una herramienta para lograr los Objetivos de Desarrollo para el Milenio; incluir las iniciativas relacionadas con el deporte en los programas de los organismos de las Naciones Unidas; facilitar el establecimiento de alianzas innovadoras que incluyan el deporte como herramienta de desarrollo; destinar recursos a iniciativas y programas deportivos para el desarrollo que traten de lograr la máxima participación y acceso al «deporte para todos» dentro de sus propios países, y fortalecer la posición del deporte y la actividad física en la formulación general de las políticas. Buscar mecanismos novedosos para hacer del deporte un medio de comunicación y movilización social.	2004

FORMACIÓN DESDE LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE A NIVEL NACIONAL Y DISTRITAL	Ley 181 del Congreso de Colombia	Regula el derecho a la práctica de la educación física, el deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre. En particular, en el artículo 46 se define el Sistema Nacional del Deporte y su papel con respecto a la educación extraescolar y el aprovechamiento el tiempo libre; en los artículos 47 y 48 se definen los objetivos del sistema y los artículos 52 a 57 se define el Plan Nacional del Deporte, la Recreación y la Educación Física.	1995
	Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte	Promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano; aportar a la formación del ser humano en el horizonte de su complejidad; contribuir a la construcción de la cultura física y a la valoración de sus expresiones autóctonas; apoyar la formación de cultura ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz; apoyar una educación ecológica, base de una nueva conciencia sobre el medio ambiente; desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en prácticas de la educación física, la recreación y el deporte.	2010

