

Educación artística para la infancia: Exploraciones formativas para sentipensar la expresión del arte

Artículo de investigación

Lilián Parada Alfonso

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

lilian.parada@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5613-4102>

Rennier Estefan Ligarretto Feo

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

rennierligarretto@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8666-8284>

—

Recibido: 7 de mayo de 2024

Aceptado: 4 de agosto de 2024

Cómo citar este artículo: Parada, Alfonso, L., Ligarretto Feo, R. (2025). Educación artística para la infancia: Exploraciones formativas para sentipensar la expresión del arte. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 20(38), pp. 77–94.

DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.22134>

Resumen

En este artículo se presenta un análisis pedagógico del papel de la educación artística en la expresión subjetiva en la infancia y se analiza procesos formativos en torno al arte de estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. La metodología es postcualitativa al flexibilizar los procesos de investigación—creación y apoyarse en diarios de campo, secuencias didácticas y creación de artefactos. Los resultados se analizan con el modelo de Investigación Educativa Basada en las Artes que propone la exploración, experimentación y creación de narrativas disruptivas para construir conocimiento. Se evidencia que la reflexión autobiográfica favorece la exploración artística y que de la relación entre el arte y la pedagogía surgen herramientas para fomentar el arte en contextos formativos. En conclusión, la educación artística en la infancia facilita procesos de subjetivación y comunicación del sentipensar, y permite al futuro licenciado construir un laboratorio formativo para la expresión artística de la infancia.

Palabras clave

Arte; educación artística; práctica artística; infancia; formación



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Art education for children: Formative explorations to feel and think the expression of art

Abstract

This article presents a pedagogical analysis of the role of art education in subjective expression in childhood within formative processes experienced by students enrolled in a Bachelor's Degree in Early Childhood Education. The study employs a post-qualitative methodology, which allows for greater flexibility in research-creation processes, and is supported by field diaries, didactic sequences, and the creation of artifacts. The results are analyzed through the lens of Arts-Based Educational Research (ABER), a model that emphasizes exploration, experimentation, and the construction of disruptive narratives as a means of generating knowledge. Findings reveal that autobiographical reflection enhances artistic exploration, and that the relationship between art and pedagogy generates tools for promoting art in educational contexts. In conclusion, art education in childhood facilitates processes of subjectivation and the communication of feeling-thinking (sentipensar), enabling future educators to develop formative laboratories that support children's artistic expression.

Key Words

Art; art education; artistic practice; infancy; formation

L'éducation artistique pour les enfants : explorations formatrices pour ressentir et penser l'expression de l'art

Résumé

Cet article présente une analyse pédagogique du rôle de l'éducation artistique dans l'expression subjective de l'enfance et analyse les processus formatifs autour de l'art des étudiants du Bachelor en éducation de la petite enfance. La méthodologie est post-qualitative en ce sens qu'elle assouplit les processus de recherche-crédation et s'appuie sur des carnets de terrain, des séquences didactiques et la création d'artefacts. Les résultats sont analysés à l'aide du modèle de recherche éducative basée sur les arts qui propose l'exploration, l'expérimentation et la création de récits perturbateurs pour construire des connaissances. Il est évident que la réflexion autobiographique favorise l'exploration artistique et que la relation entre l'art et la pédagogie donne naissance à des outils de promotion de l'art dans des contextes formatifs. En conclusion, l'éducation artistique dans l'enfance facilite les processus de subjectivation et de communication de la pensée-sentiment, et permet au futur diplômé de construire un laboratoire de formation pour l'expression artistique de l'enfance.

Mots-clés

Art; éducation artistique; la pratique artistique ; enfance; formation

Educação Artística para Crianças: Explorações Formativas para Sentir e Pensar a Expressão da Arte

Resumo

Este artigo apresenta uma análise pedagógica do papel da arte-educação na expressão subjetiva na infância e analisa os processos formativos em torno da arte de alunos do Bacharelado em Educação Infantil. A metodologia é pós-qualitativa na medida em que flexibiliza os processos de pesquisa-criação e é apoiada em diários de campo, sequências didáticas e criação de artefatos. Os resultados são analisados com o modelo de Pesquisa Educacional Baseada em Artes que propõe a exploração, experimentação e criação de narrativas disruptivas para a construção do conhecimento. É evidente que a reflexão autobiográfica favorece a exploração artística e que a relação entre arte e pedagogia dá

origem a ferramentas para promover a arte em contextos formativos. Conclui-se que a educação artística na infância facilita processos de subjetivação e comunicação do sentir-pensar, e permite ao futuro egresso construir um laboratório de formação para a expressão artística da infância.

Palavras-chave

Arte; educação artística; prática artística; infância; formação

Introducción

Las prácticas formativas para los licenciados en educación infantil disponen diversos contextos educativos formales e informales para la exploración de las metodologías de enseñanza y aprendizaje con la infancia. En ellas, la educación artística resulta una dimensión de trabajo frecuente como una forma de direccionar la intención pedagógica del licenciado para reconocer a la infancia como un actor legítimo para la construcción de conocimiento, ello ayuda a reafirmar que los niños son actores creadores que comunican a partir del arte pensamientos, ideas y emociones, es “a través de la actividad artística, que los niños al igual que los creadores adultos, entran en relación con formas arquetípicas de ascenso, verticalidad y elevación” (León-Río Glissant, E. (2006). Tratado del Todo, 2023, p. 18).

En complemento, la formación de los licenciados en educación infantil implica una exposición temprana a escenarios formativos desde el segundo semestre con el objetivo de que el tránsito por diversos espacios educativos como escuelas y fundaciones posibilite reconocer actores, dinámicas y prácticas propias de una comunidad educativa. Para ello, los licenciados en educación infantil cuentan con espacios de seminarios teóricos que dialogan entorno a los conceptos pedagógicos y artísticos que soportan la acción educativa que se está desarrollando, estos procesos dialógicos se llevan a la praxis a partir de la exploración, imitación y el ensayo-error como mecanismos de aprendizaje que son susceptibles de ajustar a lo largo del proceso formativo.

En consecuencia, las prácticas formativas dan espacio para la exploración y la creación desde un sentido dialógico, bidireccional entre el licenciado en formación y los niños que les permiten explorar diversas técnicas, conceptos de la educación artística para mediar la enseñanza y el aprendizaje. En el presente artículo se sistematiza y analiza algunas de las prácticas artísticas presentes en estos escenarios como una forma caracterizar la experiencia estética mediada por tecnologías análogas y digitales, se parte del principio de que las dinámicas de las generaciones digitales (Tapscott, 2009) hacen parte de la infancia y que canalizar el sentido comunicativo en esta etapa de la vida facilita expresar el sentipensamiento desde el arte para

generar una cultura de paz (Barbosa dos Santos, Clément Roux, Saldarriaga y Youkhana, 2023). El sentipensar se asume como articulación entre las experiencias del sentir y del pensar (Torre De La y Moraes, 2005) en la cual se explicitan desde el lenguaje la interacción y el flujo de las emociones, los sentimientos y los procesos cognitivos en los ambientes de aprendizaje y desde esa mirada, el arte es un nicho natural de ese vínculo.

La exploración artística desde las voces de la infancia

El arte como expresión constitutiva de la naturaleza humana está presente en todas las etapas de la vida; desde la infancia la exploración del medio nos permite configurar una visión del mundo al manifestar, desde lo material y lo simbólico una verdad, la subjetivación misma. Nuestro sentido de realidad nos lleva a representar lo que nos rodea a partir de experimentar con los artefactos físicos una experiencia estética particular que se alimenta de la pulsión por comunicar. En la infancia el arte representa una forma de subjetivar el mundo desde la individualidad, “el arte conlleva su propia potencia educadora, en su forma de obligarnos y enseñarnos a demorarnos tranquilamente en el objeto.” (Zuleta 1985, p. 172).

En este proceso de construcción identitaria, la exploración artística adquiere un carácter multimodal en el sentido que en su acción convergen múltiples dimensiones comunicativas, estéticas, tecnológicas, culturales que instituyen mediaciones técnicas y sociales para el niño. La exploración artística como lenguaje que configura el mundo en este grupo etario facilita la constitución de las reglas en el arte (Bourdieu, 1995) concebidas como mecanismo para que, a través de la educación artística, fomenta la ordenanza de futuros ciudadanos conscientes de las ventajas comunicativas de la expresión artística para generar una “necesidad creciente por una estructuración estética del conocimiento.” (Grau 2003, p. 216).

Ahora bien, la infancia como actor legítimo de conocimiento representa un campo creciente en disputa, las voces de niños y niñas en el proceso de investigación han estado supeditadas a la mirada adultocéntrica como canal interpretativo de los deseos y percepciones de los niños. Este panorama

ha comenzado a mutar desde la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Unicef, 1989) que reconoce el carácter legítimo de la infancia como actor social del conocimiento.

En complemento, el campo del conocimiento Childhood Studies (James y Prout, 1997) también reivindicó a los niños como sujetos productores de conocimiento superando la noción instrumental de ser objetos por investigar, como indica Vigotsky (1999) en el texto *la imaginación y creación en la edad infantil*:

El niño puede imaginar mucho menos que el adulto, pero confía más en los productos de su imaginación y los controla menos, por eso la imaginación en el sentido vulgar de la palabra se entiende como aquello que es irreal o inventado por el niño, como es natural esto ocurre con más frecuencia en el niño que en el adulto. (p.18)

La capacidad imaginativa en la infancia se instaura como la competencia para explorar desde el arte y el juego el mundo, es por ello, que los trazos, garabatos, dibujos abstractos entre otras expresiones representan una manera particular de subjetivar la realidad. La expresión artística en la infancia está cargada de un carácter simbólico que ligado al inconsciente como mecanismo para la expresión artística creativa. Esto favorece que las imágenes arquetípicas se reflejen en las producciones de la infancia, “en el mundo artístico del niño, existe la capacidad de una participación del inconsciente donde se produce primeramente un descenso hacia el interior para luego iniciarse el ascenso” (León-Río 2023, p. 86). El ascenso simbólico de la obra del niño representa el proceso consciente para comunicar en el mundo.

Lo anterior, se ve permeado por la irrupción del ecosistema mediático en la infancia, el cual más allá de ser concebido como meras herramientas representan otras formas de crear y comunicar arte, “designar formas de expresión artística que se apropiaran de recursos tecnológicos de los medios y de

la industria del entretenimiento en general para proponer alternativas cualitativas” (Machado 2006, p. 1). Este panorama no solo reivindica a la infancia como actor sentipensante (Fals Borda, 1978) del conocimiento, sino que obliga a revisar las nuevas

formas de producción estética que mediadas por tecnologías instauran otras formas de comunicar el arte. Es en este sentido que la investigación que plantea este texto procura no sólo reconocer las divergentes y/o convergentes prácticas artísticas que configuran el carácter formativo de un licenciado, sino también aboga por reconocer que los productos de investigación-creación con la infancia son bienes simbólicos, académicos, investigativos y artísticos legítimos de incorporar desde una mirada epistémica propia de un sur global que construye paradigmas del conocimiento contextuales ligados a las denominadas epistemologías del sur (Santos, 2009).

Formación del maestro mediador a partir de los principios orientadores de la práctica artística

En la formación de licenciados en educación infantil, se promueve el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por el arte, un territorio propuesto por los docentes en formación para que los infantes exploren la estética y la dimensión artística. En ese sentido, el objetivo de la experiencia pedagógica es fortalecer los procesos de percepción, indagación, imaginación y atención, y a la vez explorar las posibilidades de la representación, el uso del lenguaje simbólico y la expresión de las ideas de los niños por medio del cuerpo, los materiales, las sonoridades, las formas, y los juegos con el espacio. El fundamento teórico que nutre el diseño de los ambientes de aprendizaje se sustenta en autores como Vigotsky (1999), Jové (2001, 2002), Acaso (2009) y Acaso y Megías (2017), entre otros, donde el juego, la creatividad, la interacción, el énfasis en el proceso y la vivencia son el eje central de las propuestas de los futuros pedagogos. Se hace énfasis en partir de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo. Desde ese horizonte los licenciados en formación diseñan, intervienen y evalúan el alcance de sus propuestas, que conducen a impulsar la experiencia artística y estética de los infantes.

Por lo tanto, cobra valor concebir al profesor como un mediador de la experiencia artística del infante, eso implica que el sujeto acompañante (en este caso, el futuro licenciado) construya sus acciones mediadoras de forma consciente e intencionada

para que las preguntas, las secuencias didácticas, las herramientas, los procesos, los recursos y los andamiajes puedan proveer de un ambiente enriquecido para los infantes (Wertsch, 1988).

La experiencia artística del sujeto potencia la construcción de juicios estéticos, incluso si la intención no es crear un objeto artístico sino vivir una experiencia expresiva y significativa con el arte. Por ello es tan relevante que los infantes desde sus primeros años de vida tengan acceso a vivir este tipo de espacios sensoriales, reflexivos, imaginativos y creativos. En línea con Bodrova y Leong (2004, p.44) “el maestro debe estimular al niño para la acción; debe preguntar, sondear e indagar qué entiende el niño y cómo lo entiende con el fin de descubrir, para su propia comprensión, cuáles son sus procesos mentales”.

En este orden de ideas, Alvarado (2019) y Lozano Perez (2019), proponen un vínculo entre la pedagogía y el arte a través de *diez principios orientadores* que guíen el diseño de experiencias artísticas con infantes:

- 1) Focalizar la experiencia en un objetivo concreto y alcanzable, dando prioridad al proceso, a la exploración y experimentación del niño, *menos es más*.
- 2) Identificar referentes artísticos pertinentes para la experiencia en términos de contexto y exploración de preconceptos que conecten a los participantes y propicien sorpresa, deleite, impacto y promuevan la comprensión. Es decir, que las decisiones del docente frente a la elección y diseño de materiales, narrativas, imágenes, músicas o entornos para el diseño del ambiente de aprendizaje sea acertado para potenciar el laboratorio, la experimentación, la exploración, la expresión y la curiosidad.
- 3) Diseñar un preámbulo para el inicio de la experiencia, generando disposición e ilusión por lo que se va a vivir *a posteriori*.
- 4) Recoger las voces de los niños: generar espacios para que los infantes expresen lo que están habitando y exploren la expresión de sus emociones. No es suficiente realizarlo al final con la pregunta habitual de “¿te gustó?”, “¿Cómo te sentiste?”, sino que es valioso que durante la experiencia los niños puedan verbalizar sus ideas y compartir con otros sus opiniones o sentires.
- 5) Propiciar la interacción. Aquí es necesario disponer de tiempo para crear con el otro y con los

otros, fortaleciendo el encuentro con el par a fin de gestar formas de creación y representaciones colectivas.

Los cinco principios orientadores restantes hacen énfasis en la dimensión cognitiva y pedagógica del ambiente como se evidencia a continuación:

- 6) Proponer la tarea cognitiva y metacognitiva de los participantes. Para ello es necesario que el profesor reflexione, diseñe y genere las condiciones de la experiencia, para que esta se convierta en un desafío, en un reto, en una convocatoria a experimentar configurando un ambiente de laboratorio para los participantes, eso implica el diseño de vivencias nuevas, y que convocan a la exploración, a la expresión, a la generación de objetos, formas corporales, sonoras, etc.

Desde un reto cognitivo planteado para los infantes se da la oportunidad de gestar analogías, cristalizar relaciones extrañas y formular disociaciones, es decir, favorecer procesos creativos (Vigotsky, 1999). Es conveniente, por tanto, que el profesor promueva en los participantes de la experiencia factores subyacentes como la atención, la memoria y la capacidad de observación. Con respecto a la tarea metacognitiva, se invita de forma explícita a que el niño reflexione sobre sus pensamientos y acciones, preguntas como “¿qué voy a hacer?”, “¿de qué otra forma podría hacerlo?”, “¿qué es lo que estoy haciendo?”, “si lo hiciese otra vez ¿qué le cambiaría?”, entre otras cosas. Estas reflexiones consolidarán procesos de autorregulación y autonomía en su trayectoria vital.

- 7) Mantener una actitud de juego. El valor de la experiencia está dado por habitarla en el presente y sin intereses mayores a lo que se gesta en ella, situándose en la perspectiva de juego propuesta por Maturana y Verden-Zoller (1993). El juego es una actividad válida en sí misma en la vida diaria, es cualquier actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. Jugar es vivir en presente, “hacer lo que se hace en total aceptación” (Maturana y Verden-Zoller, 1993, p. 144).

- 8) Hacer uso de símbolos que generen recordación. Según Pérez-Echeverría *et al.*, (2010), teniendo en cuenta el desarrollo psicológico en estos primeros años de escolaridad, es conveniente proponer relaciones entre objetos concretos y tareas, un ejemplo de ello sería diseñar las posibles indicaciones para el desarrollo de la experiencia mediante imágenes, colores, cintas u objetos, apostando por una autonomía “controlada” que ellos



Imagen 1. Principios orientadores para la experiencia artística en la infancia.
Fuente: Tomado de Lozano (2019) y Alvarado (2019).

puedan interpretar como señales y que les permita fluir en el itinerario de la experiencia diseñada por el docente.

- 9) Invitar a la re-representación. Se trata de incluir en cada una de las experiencias la necesidad de construir objetos, artefactos, personajes, pintar, dibujar, contar historias, crear situaciones, bailar, personificar, entre otras posibilidades, pues mediante la cristalización se exteriorizan los pensamientos e ideas que son eje fundamental en el sentido y significado de la experiencia para los infantes.
- 10) El profesor es el mediador de la experiencia del niño, no es el protagonista, desde esa condición genera las condiciones para que el niño explore, habite la experiencia desde su ser indagador de su propio acontecimiento estético y artístico.

Para cerrar esta perspectiva de la experiencia pedagógica y de la experiencia artística en infantes resulta oportuno citar a Jiménez, *et al.* (2023), quienes enuncian algunas funciones del arte en la educación: el arte como modo de conocimiento, el arte como desarrollo de la percepción y la experiencia estética, la movilización de procesos creadores y la expresión intencionada de impulsos internos, entre otras. Del mismo modo, el arte es un territorio de juego y experimentación mediante el cual se construyen relatos e identidades individuales y culturales; ese conjunto de procesos que se vivifica en el hacer

artístico ya que ofrece visiones alternativas para comprender, resignificar e interpretar el capital simbólico que ha consolidado la sociedad.

Metodología

Este escrito propone un abordaje postcualitativo, concebido como una forma de “celebrar las diferencias metodológicas y la complejidad de la investigación cualitativa y abogar por una mayor apertura, imaginación y toma de riesgos” (Hernández-Hernández & Revelles Benavent, 2019, p. 26). Para ello, el acercamiento práctico al trabajo de la educación artística se presenta en los diversos ciclos formativos de las prácticas de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana durante el periodo 2022 al 2023 alcanzando una muestra de 50 licenciados en formación. Lo anterior, se analiza bajo el modelo de Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA, en adelante) como marco para la investigación-creación que propone la exploración, experimentación y creación de narrativas disruptivas que constituyen otras formas de conocimiento (Empain y Rifá-Valls, 2018).

En dicho contexto formativo, los estudiantes asisten, planean e intervienen escenarios para la primera infancia en donde la reflexión formativa es mediada

por la práctica artística para generar aprendizajes y artefactos artísticos que transforman las realidades educativas, “entendemos por práctica artística o ato de criação de novos artefactos, desde a ideia inicial até à sua execução e exposição” (Pereira 2020, p. 128).

Para ello, se propone analizar instrumentos como: diarios de campo, secuencias didácticas, blogs,

videoensayo, videopoesía (Mesías-Lema, Calviño-Santos, Álvarez-Barrio & Díaz-Seoane, 2022), podcast, entre otros artefactos creados en el marco de las prácticas formativas por los estudiantes para intervenir el espacio educativo infantil a través del arte.

El siguiente gráfico resume las categorías analizadas en los resultados:

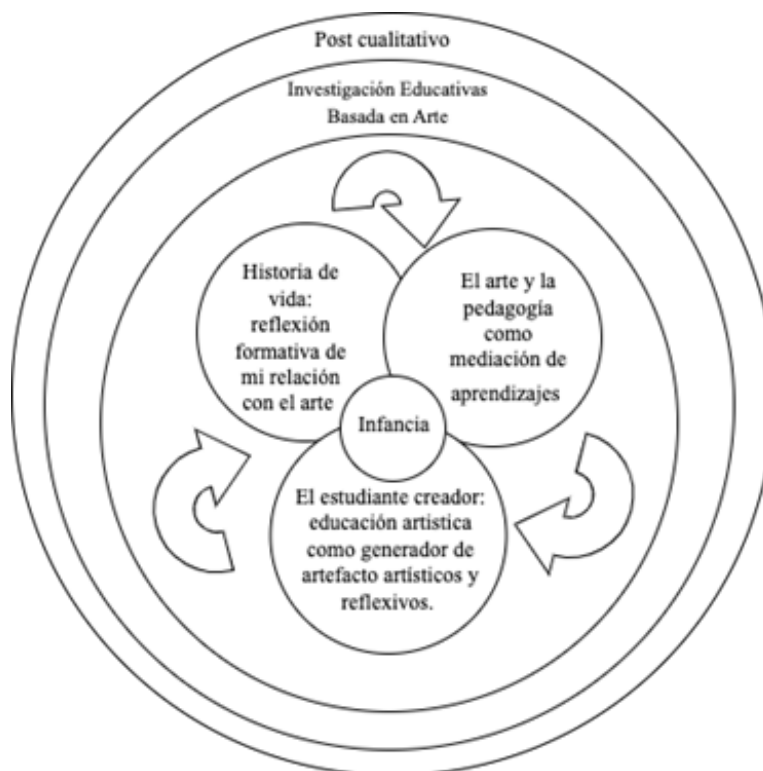


Imagen 2. Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.

Las categorías descritas en el gráfico anterior, se estructuran conceptualmente de la siguiente manera. La primera, el estudiante creador, sitúa al participante como una fuente de creación artística que encuentra en la convergencia digital nuevas formas de comunicar ideas, pensamientos y emociones para crear artefactos que alteren la cotidianidad de las personas (Veiga, 2021). La segunda categoría, la historia de vida, genera vínculos entre la experiencia vivida por el docente en formación con sus vivencias en torno al arte, se pregunta por sus acontecimientos artísticos en los primeros años, a partir de esas reflexiones configura sus pensamientos y

sentimientos desde el recuerdo, su historia vital, y los reconstruye a la luz de profundizar en el valor del arte y la pedagogía en la infancia ahora desde su rol como docente. La tercera categoría, apuesta por el arte como eje estructural de los ambientes de aprendizaje en la infancia, donde se promueve la expresión oral, corporal, el desarrollo de la expresión simbólica de los infantes por medio de vivencias con las diferentes manifestaciones artísticas.

Finalmente, dichas categorías fueron abordadas a través de un proceso de triangulación informacional y conceptual que permitió una acción inferencial

de los datos cualitativos obtenidos para establecer “conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias” (Cabrera, 2005, p. 68). Es decir, los datos obtenidos en los diarios de campo, artefactos digitales y sesiones dialógicas colectivas se agruparon en virtud de las coincidencias artísticas para la creación identificando tendencias en los proyectos y puestas pedagógicas de los maestros en formación. Esto facilitó caracterizar que prácticas de enseñanza y aprendizaje resultaron contextuales y significativas para la infancia.

Resultados

Los resultados se agrupan desde tres dimensiones: 1) la historia de vida de los licenciados en formación desde su relación con el arte; 2) el arte y la pedagogía como mediación del aprendizaje; 3) el estudiante creador: educación artística como generador de artefactos reflexivos y artísticos. A continuación, se presentan los hallazgos relevantes para conceptualizar la educación artística en la infancia a través de las puestas formativas de los licenciados en formación.

Historia de vida: reflexión formativa de mi relación con el arte

Una de las experiencias formativas que realizan los licenciados en Educación Infantil, tiene como intencionalidad analizar retrospectivamente la relación del arte en su infancia, apoyándose en recursos como infografías o líneas temporales. Se trata de un ejercicio cuya pregunta central es “¿Cuáles han sido los momentos más relevantes de su infancia y adolescencia donde el arte ha cobrado protagonismo?”

El ejercicio permite caracterizar experiencias significativas de arte a partir de influencias familiares y sociales, estas últimas relacionadas con los amigos, el colegio o con los movimientos sociales y culturales. Se propone, por tanto, un análisis retrospectivo y de autorreflexión en el que los estudiantes, desde su versión adulta, configuran una postura de interpelación con el acontecimiento artístico en su historia y desde allí parten para reconocer su papel como futuro mediador de interacciones artísticas

y pedagógicas en la infancia de otros. La voz de un estudiante conecta la relación del aprendizaje y la subjetividad.

Los aprendizajes que no llegan a significar para los seres humanos son aquellos que no acuden a la subjetividad, a la creación, a la reflexión, a la resolución de problemas. Estos pueden aprenderse temporalmente y con el tiempo pueden desvanecer, por falta de impacto dentro del desarrollo humano. (*Fragmento diario de campo*, licenciada en formación)

Esta exploración ha revelado que el colegio tiene mucho de protagonismo: las presentaciones, el baile, la interpretación de obras, entre otras cosas, gestan huellas tanto potenciadoras como limitadoras, cuando en el encuentro con el arte el adulto fue limitador o crítico hasta la intimidación.

En la lectura nos mencionan que no se sabe cuándo un niño es capaz de “mirar dentro” pues bien, mi relación con el arte ha comenzado desde mi proceso de mirar dentro de mis sentires y de la empatía con los otros, desde muy pequeña mi resiliencia se transformó en arte incluso sin saberlo y ser consciente de ello. (*Fragmento diario de campo*, licenciada en formación)

El ejercicio consigue evidenciar el valor de la relación que el profesor establece desde el proceso artístico, y lo importante que es no olvidar las memorias infantiles para reconstruir desde la docencia las experiencias fortalecedoras de identidad, expresión o simbolismo en las cuales los niños sean protagonistas. En las respuestas de los estudiantes, destacan cómo el arte fue su primera herramienta, haciendo énfasis en sus pinturas o primeros garabateos, así como el colegio y sus oportunidades formativas, a causa de la diferencia entre poder elegir el arte en el que deseaba experimentar o tener que aprender por obligación algo en lo que no encontraban significación.

El arte y la pedagogía como mediación del aprendizaje

En la mediación pedagógica, se busca garantizar un espacio de confianza y exploración para el niño, y para ello es crucial que el mediador agencie con asertividad la intención de un ambiente de



Imagen 3. Creación de animal (collage). Fuente: Autor, estudiante de transición (6 años).

aprendizaje donde las herramientas, los diálogos, los objetos, las enunciaciones y todos los elementos que componen la experiencia deben invitar y provocar, a su vez, generar un nivel de dificultad para el niño como agente de su propia experiencia. En la apuesta por jugar con el símbolo y la representación, subyacen procesos de memoria, de percepción, donde se buscan semejanzas, categorizaciones, relaciones, exclusiones o inclusiones (Marina, 2022). Además, dentro de las mediaciones que desarrollan los estudiantes, se promueve el desarrollo de la capacidad creadora. En ese camino, se proponen experiencias donde las relaciones exageradas, o disociaciones (Vigotsky, 1999) forman parte de las intervenciones pedagógicas que los licenciados en formación proponen a los infantes. Las imágenes que se presentan a continuación son producciones de los infantes que dan cuenta del alcance creador de sus representaciones:

Estas propuestas surgen a partir de objetivos como los siguiente: 1) crear animales

cambiándoles las partes del cuerpo por objetos u otras partes de otros animales; 2) proponer un nombre al animal creado; y 3) conversar sobre la vida cotidiana de ese nuevo animal. El licenciado en formación genera el diseño, y disposición del ambiente de aprendizaje para generar provocación y posibilidad para que el infante habite su laboratorio artístico.

Se destaca la necesidad de implementar los principios orientadores para la consolidación de la experiencia artística de los infantes, ya que así es mayor la posibilidad de enriquecer el laboratorio del niño.

El estudiante creador: educación artística como generador de artefactos reflexivos y artísticos

El proceso formativo basado en la exploración artística implica que el estudiante experimente otras formas de comunicar su intensión pedagógica con la infancia, en particular, a lo largo de estos años los licenciados han procurado que las prácticas de educación artística susciten una experiencia estética, narrativa y cognitiva cercana para la infancia. Para ello, se han creado una serie de artefactos educomunicativos (Varela-Vélez, 2016) para trabajar conjuntamente los procesos psíquicos que inciden en la configuración subjetiva de niños y niñas, se busca reconfigurar la experiencia artística a través de alterar la percepción espacial de los objetos, espacios y herramientas que dispone el aula escolar.

La siguiente imagen presenta un proyecto desarrollado por estudiantes en el marco de la práctica formativa donde, a partir del dibujo, se busca sensibilizar sobre el entorno que nos rodea, la imitación de la naturaleza no solo trabaja la motricidad fina en la infancia, sino que desarrolla una sensibilidad para reconocer a través de los colores



Imagen 4. Dibujo y pintura. Fuente: Elaboración propia.

las emociones que nos transitan como una forma de representar el mundo.

Generar una receptividad estética a través del dibujo y el color le permite a niños y niñas explorar en el acto creativo una forma de comunicar la emoción, relatar a partir del lenguaje visual fomenta una receptividad estética íntima que, compartida en colectivo, fomenta el trabajo de valores sociales procomunes, “el color crea toda una gama de valores afectivos íntimamente asociados a las vivencias personales” (Clot, 1968, p. 68).

En complemento, los proyectos implementados procuran encaminar la práctica de educación artística como una acción pedagógica intencionada, esto quiere decir que contiene propósitos didácticos, pero también contextuales para trabajar problemáticas situadas que vive la escuela. El impacto ambiental sobre las prácticas de consumo y rehusó de materiales para la sostenibilidad ambiental ha sido un interés presente en los procesos formativos con la infancia como se evidencia en la siguiente imagen.

Como se evidencia en la imagen, resignificar el espacio y los materiales presentes en nuestra cotidianidad, fomenta el trabajo manual al tiempo que se apropia el lenguaje visual como un medio

para generar consciencia ambiental, ya que "antes de expresarnos con palabras aprendimos a nombrar personas, animales y objetos, a representarnos el mundo con la ayuda de las imágenes" (Walker, Schloss, Fletcher, Vogel & Walker, 2005, p. 64). Esta acción formativa con la infancia conlleva reconocer que la práctica de enseñanza no es un proceso instrumental para transmitir un contenido, sino que involucrar a la comunidad a partir del uso de los materiales consumidos facilita resignificar la vivencia



Imagen 5. Educación ambiental con arte. Fuente: Elaboración propia.

a través del arte, se fomenta un sentido social en función de las intenciones pedagógicas de los licenciados.

Los proyectos implementados en el marco de la práctica formativa se valen del diario de campo como instrumento para desarrollar una práctica reflexiva (Perrenoud, 2004) que les permite identificar los elementos de mejora en las actividades desarrolladas como las reflexiones personales que les permiten mejorar la práctica docente como se evidencia a continuación:

Algunos de mis pensamientos al aplicar actividades con los niños eran ¿Qué hago? ¿Va a funcionar? ¿Qué estará pensando la profe? ¿Qué están pensando los niños? “Se me va a acabar el tiempo”. Me voy caminando en más confianza en mi quehacer docente porque escuché curiosa y dispuesta a descubrir lo que voy encontrando en mi a través de los niños y niñas para disponerlo al servicio. (*Fragmento diario de campo*, licenciado en formación)

Ahora bien, los proyectos desarrollados también implicaron explorar en la cultura digital otras formas de educar, para ello, la creación de artefactos tecnológicos resultó una acción natural de licenciados en educación que hacen parte de las generaciones digitales (Prensky, 2011). El estudiante, como creador de situaciones formativas en el contexto educativo, utiliza la multimodalidad como plataforma para experimentar con tecnologías digitales y análogas en función de incentivar el aprendizaje en la infancia, para ello se construye una narrativa dialógica que propicia un proceso intersubjetivo entre el estudiante, la práctica reflexiva y la infancia como posibilidad de innovar con las ideas, “criar arte é fundamentalmente uma tarefa representacional e comunicacional, dado que o artista se esforça por produzir símbolos e metáforas que transmitam uma ideia” (Veiga 2021, p. 22).

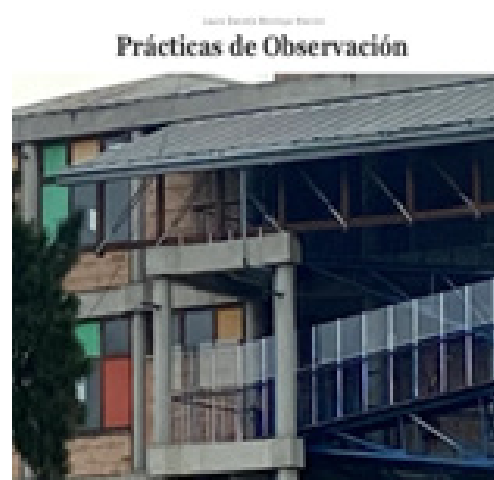
El siguiente listado evidencia la creación de diversos portafolios, trabajos, artefactos creados en el marco de la práctica formativa:



[Exposición virtual 3d.](#)



[Portafolio](#)



[Portafolio](#)



[Diário artístico/pedagógico](#)



[Diário artístico/pedagógico](#)



[Diário artístico/pedagógico](#)

Imagen 6. Artefactos digitales creados. Fuente: Elaboración propia.

Resulta importante destacar que la cultura digital no es ajena a las dinámicas de los niños y las niñas que atraviesan en esta etapa de la vida mediada por pantallas, en consecuencia, resulta necesario generar prácticas artísticas que fomenten literacidades digitales para identificar los tiempos, consumos y usos que pueden ser susceptibles de implementar formativamente con tecnologías. “Podemos asumir que el niño en ese momento de construcción subjetiva vive una realidad caracterizada por múltiples sensaciones sin ninguna unidad: es la experiencia de un cuerpo fragmentado” (Castro 2016, p.73). Se requiere fomentar una pedagogía para la autonomía en donde los estudiantes se reconozcan como prosumidores, para esto es necesario generar un sentido de curiosidad formativa para explorar con tecnologías que ayuden a producir un entendimiento de implementar una práctica artística en un escenario digital. La siguiente imagen presenta un momento didáctico de implementar una secuencia didáctica (Díaz-Barriga, Romero & Heredia, 2012) para reconocer presaberes, intereses, desarrollo de contenidos y cierres evaluativos que requiere fomentar una ciudadanía sentipensante (Fals Borda, 1978).

Colorear y pintar es una práctica artística que ayuda a expresar las emociones y pensamientos a niños y niñas, ello constituye un proceso subjetivo para

construir una identidad fluida entre el lenguaje visual y la cultura digital, “el significante es un mensaje objetivo y el significado un mensaje subjetivo de la semiótica visual” (Acaso, 2009, p. 13). El significado que produce realizar una actividad de educación artística en un proceso formativo constituye una forma de ejercitar el sentido educativo de enseñar en la era digital (Castells, 2006). Lo siguiente se evidencia en las reflexiones colectivas compartidas en los seminarios de clase.

La virtualidad resultó ser un espacio que traía consigo demasiados beneficios que nos hacían repensarnos y vivir esta experiencia con una mirada al futuro pues no es posible saber si cuando seamos maestros, podamos vivir una situación similar. Lo que me llevó a ser más consciente del proceso y mejorar ideas, aprender más y buscar herramientas que permitieran que la virtualidad no fuera un impedimento para seguir o lograr establecer la conexión personal con los niños. (*Fragmento diario de campo*, licenciada en formación)

Los estudiantes como ejercicio reflexivo de su práctica realizaron diarios artísticos/pedagógicos y artefactos digitales como se evidencia en la tabla 1 que consolida la sistematización de su experiencia en un semestre académico. Estas producciones reflejan



Imagen 7. Tratamiento cromático de imágenes digitales. Fuente: Elaboración propia.

a manera de relato formas alegóricas, descriptivas, reflexivas, analíticas y críticas, su experiencia como pedagogo en formación al diseñar, intervenir y evaluar ambientes de aprendizaje mediados por el arte, a ello se relaciona la experiencia de campo, su visión como docente y se vincula con la comprensión teórica de la educación artística en la infancia. Estos diarios fortalecen la creación del licenciado en formación ya que enlaza su intencionalidad expresiva, simbólica, experiencial de su rol docente, y analítica desde los contextos tanto educativos como teóricos que construye.

A modo de cierre, la educación artística constituye una plataforma para desarrollar en los estudiantes procesos de creación consciente sobre las implicaciones técnicas, estéticas y cognitivas de utilizar la tecnología para expandir la práctica artística y fomentar un espacio creativo, estas prácticas ayudan a constituir un campo de conocimiento emergente entre las tecnologías, el arte y la educación al denominado media-arte digital (Ligarretto, 2024). Es necesario generar un proceso formativo en donde los estudiantes reconozcan en la práctica artística una acción educocomunicativa que le ayude a sentipensar los procesos de enseñanza y el aprendizaje que “o artista não é apenas aquele que executa, mas é, sobretudo, aquele que pensa”

(Tavares, 2016, p. 106). Los artefactos artísticos con perspectivas reflexivas enfrentan al estudiante a explorar en la formación artística de educarcomunicar el sentipensamiento. (Fals Borda, 1978).

Conclusiones

Es fundamental la formación de licenciados desde el conocimiento profundo de una dimensión artística y estética de los infantes que incluya los ámbitos pedagógicos, psicológicos, culturales y artísticos. El vínculo entre la pedagogía y la experiencia artística es dialogante y permite explorar el arte como posibilidad para la mediación pedagógica y generar un aprendizaje significativo. Desarrollar una formación que reconoce a la infancia como un actor productor de conocimiento no solo apoya la implementación de políticas internacional que favorecen la participación de la infancia en la investigación (UNESCO, 2023) sino que ayuda formar maestros conscientes de la posibilidad didáctica de la educación artística como vehículo, co-construir conocimiento al tiempo que favorece que los maestros en primera infancia sean conscientes de las posibilidades pedagógicas presentes en el ecosistema mediático como forma de expandir creativamente la práctica de enseñar (López-Ordosgoitia, Ligarretto-Feo & Bermúdez-Grajales, 2023).

En complemento, la reflexión sobre la práctica formativa como mediador del aprendizaje y el aprendizaje atravesado por el arte medio como proceso creativo para generar artefactos y objetos artísticos como mediación de su reflexión pedagógica y práctica educativa. La mediación pedagógica para la experiencia artística en la infancia aporta elementos en el proceso, la exploración y la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecidos que promueven el protagonismo del infante y la construcción de su subjetividad. Ello nos invita a reflexionar sobre los procesos, prácticas y técnicas posibles de utilizar con la infancia para generar saber contextual que atienda los sentires de niños y niñas.

La educación artística no es el simple desarrollo de manualidades (Acaso, 2009), su acción debe generar un sentido reflexivo y crítico en donde la dimensión estética favorezca la experimentación para el aprendizaje. Para ello, se debe generar una práctica educomunicativa que atienda los sentires y pensamientos de la infancia para aprender a comunicar a través de las tecnologías análogas y digitales formas novedosas de ejercer la futura ciudadanía prosumidora de información y conocimiento que encuentra en el arte un canal para el buen vivir (Quijano, 2014).

Referencias

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Alvarado, C. M. (2019). Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos – IDARTES Instituto Distrital de las Artes. Fase 2. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/46079>

Barbosa dos Santos, F., Roux, C., Saldarriaga Cardona, C., & Youkhana, E. (2023). Una escena musical sentipensante en la transición posacuerdo en Colombia: El caso de la Casa de la Paz. *Cuadernos de Música*,

Artes Visuales y Artes Escénicas, 18(2), 142–163. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae18-2.emsp>

Bodrova, E., & Long, D. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación de México.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Gedisa.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza Editorial.

Castiblanco, A. (2011). Las plazas de mercado como lugares de memoria en la ciudad. *Ciudad Paz-ando Bogotá*, 4(2), 123–132.

Castiblanco Roldán, A. (2011). Las plazas de mercado como lugares de memoria en la ciudad: Anclajes, pervivencias y luchas. *Ciudad Paz-ando Bogotá*, 4(2), 123–132. <https://doi.org/10.14483/2422278X.732>

Clot, R. (1968). *La educación artística*. Luis Miracle.

Díaz-Barriga Arceo, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103–1. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenidodiazbarri-gaetal.html>

Empain, J., & Rifà-Valls, M. (2018). Juxtaposing professional identities and (re)telling pedagogical relations through experimental video-based research. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 7(3), 227–241. https://doi.org/10.1386/vi.7.3.227_1

Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.

Francisco, C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Grau, O. (2003). *Virtual art: From illusion to immersion*. MIT Press.

Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la

investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Revista Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.

Jiménez, L., et al. (2023). *La educación artística da un paso al frente* (p. 17). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Jové, J. (2001). *Propuesta de un modelo didáctico centrado en los procesos de producción*. Machado Libros.

Jové, J. (2002). *Arte, Psicología y Educación*. Machado Libros.

León-Río, B. (2023). Los símbolos ascensionales en el arte infantil. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 18(33), 70–89. <https://doi.org/10.14483/21450706.19941>

Ligarretto Feo, R. (2024). Média-Arte Digital: educación artística experimental para la média literacy. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 19(36), 370–389. <https://doi.org/10.14483/21450706.21297>

Lozano Pérez, S. (2019). Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos. IDARTES Instituto Distrital de las Artes. Fase 1.

López-Ordosgoitia, R., Ligarretto-Feo, R., & Bermúdez-Grajales, M. (2023). Estrategias pedagógicas de maestros en educación inicial durante la pandemia: Tecnologías digitales y rol de las familias. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 296–311. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41254>

Machado, A. (2006). Arte y medios: Aproximaciones y diferencias. *Kepes*, 3(2), 145–163. Recuperado de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/409>

Marina, J. (2022). *El deseo interminable: Las claves emocionales de la historia*. Planeta.

Martínez-Martín, A. F., & Otálora-Cascante, A. R. (2023). La República celestial: El Centenario de la batalla de Boyacá en Tunja (1919). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 28(1), 45–75. <https://doi.org/10.18273/revanu.v28n1-2023003>

Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. JCSaez Editor.

Mesías-Lema, J. M., Calviño-Santos, G., Álvarez-Barrio, C., & Díaz-Seoane, Á. (2022). Videopoesía, activismo y defensa de los derechos medioambientales en la formación docente. *IJABER: International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17979/ijaber.2022.1.2.9437>

Pereira, S. (2020, noviembre 1). O processo criativo na era pós-digital: uma reflexão crítica baseada na prática artística. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10403>

Pérez-Echeverría, M. P., Martí, E., & Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133–147.

Perrenoud, P. (2004). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: Perspectivas sociológicas*. Quixote.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. SM Ediciones.

Quijano, A. (2014). *Buen vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder*. CLACSO.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología desde el Sur*. CLACSO y Siglo XXI.

Tapscott, P. (2009). *La era digital: Cómo la generación net está transformando al mundo*. McGraw Hill.

Tavares, M. (2016). Reflections on teaching and investigation in the arts – From positivism to complexity. *Revista Paralelo* 31, 6(2), 104–114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7223>

Torre, S. de la, & Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Aljibe.

Varela-Vélez, O. I. (2016). Educomunicación en la pantalla: modelo para el desarrollo de videoclases. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (48), 15–32. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/759/1285>

Veiga, P. A. (2021). Método e registo: uma proposta de utilização da a/r/cografia e dos diários digitais de bordo para a investigação centrada em criação e prática artística em média-arte digital. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, (2), 16–24. <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/47>

Vigotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y Educación.

Walker, S., et al. (2005). Visual-syntactic Text Formatting: A New Method to Enhance Online Reading. Recuperado de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=r_walker/index.html

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Zuleta, E. (1985). *Arte y Filosofía*. Percepción.